

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A INFLUÊNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Lêda Araújo Alves**

**Sapiranga, RS, Brasil  
2014**

# **A INFLUÊNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR**

**Lêda Araújo Alves**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade  
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para  
obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Orientadora: Prof. Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermman**

**Sapiranga, RS, Brasil  
2014**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
**aprova** a Monografia de Especialização

**A INFLUÊNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR**

elaborada por  
**Lêda Araújo Alves**

como requisito parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Ana Paula Cristino da Rosa Cristino Zimmermman, Ms. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

**Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)**

**Débora Teixeira de Mello, Dra. (UFSM)**

Sapiranga, 28 de novembro de 2014.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me ter concedido, através de sua bondade infinita, o potencial de concretizar mais uma conquista em minha vida.

A minha orientadora, professora Mestre Ana Paula Cristino da Rosa Cristino Zimmermman, pela dedicação, pelos conhecimentos e auxílio que me fez crescer tanto na minha vida acadêmica quanto profissional.

A amiga Silvana de Leon, pelo apoio e contribuições, sem os quais a realização deste se tornaria mais árdua.

Aos professores, que com muita competência conseguiram compartilhar conhecimentos e nos ajudar em momentos de aprendizagens.

As tutoras, presencial e a distância, que cumpriram eficientemente o papel de mediadoras estimulando nas horas em que as dificuldades acadêmicas ou pessoais apareciam.

A minha família, pelo amor incondicional, ao zelo constante de meu esposo Antonio Pereira Alves e as minhas filhas amadas, Raquel e Maria Luiza, por abrirem mão de horas de lazer com a mãe, tendo a ciência de que eu estava estudando.

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A INFLUÊNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR**

AUTORA: LÊDÁ ARAÚJO ALVES

ORIENTADOR: ANA PAULA DA ROSA CRISTINO ZIMMERMANN

Data e Local da Defesa: Sapiranga/RS, 28 de novembro de 2014.

Neste trabalho, propomo-nos a apresentar um estudo analítico sobre a influência das avaliações externas no ensino fundamental: implicações na gestão escolar. Essa temática será apresentada sob duas perspectivas: à luz da legislação nacional e a outra sob aportes teóricos sobre avaliação. Buscou-se embasamento na literatura em Libâneo (2004), Lück (2006), Paro (2001), Shiroma, Moraes, Evangelista (2002) entre outros. A fundamentação teórica abrangeu os seguintes assuntos: políticas públicas, avaliação, o sistema nacional da avaliação básica, administração e gestão escolar. Este estudo foi de natureza qualitativa e para aprofundamento da pesquisa foram analisadas as respostas das entrevistas de duas gestoras que atuam em escolas da rede pública municipal, localizadas na região do Vale dos Sinos. Foi utilizada como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada. Nesse trabalho utilizamos o método de pesquisa qualitativo por nortear a intencionalidade da pesquisa e está mais adequado aos nossos objetivos. O critério de escolha considerou duas escolas da cidade de São Leopoldo (RS) de 2011 a 2013. A avaliação aqui é vista como uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do gestor quanto do professor, dos alunos e demais profissionais envolvidos com a instituição, portanto, deve ser focalizada como um processo orientador e interativo que se torna uma reflexão transformada em ação. A relação acerca dessa temática com os assuntos estudados durante o Curso levou a conclusão de que o papel da gestão escolar tem grande importância nesse processo avaliativo dentro da escola, pois, compete ao gestor a responsabilidade de articular o trabalho em conjunto, com liderança, a fim de promover a mobilidade contínua dos envolvidos no processo educativo em busca de gerar o compartilhamento dos conhecimentos que deve ser orientado para a obtenção de resultados eficientes. O estudo termina com a apresentação de conclusões parciais, por ser um assunto que não se esgota, e a discussão de alguns dilemas sócio-pedagógicos implicados nos estudos sobre avaliação, da gestão e da escola hoje.

**Palavras-Chave:** Avaliação Externa, IDEB, Gestão Escolar.

## **ABSTRACT**

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **THE INFLUENCE OF EXTERNAL REVIEWS IN ELEMENTARY EDUCATION : IMPLICATIONS FOR MANAGEMENT SCHOOL**

AUTHOR: LÊDA ARAÚJO ALVES

ADVISER: ANA PAULA DA ROSA CRISTINO ZIMMERMANN

Data e Local da Defesa: Sapiranga/RS, 28 de novembro de 2014.

In this paper, we propose to present an analytical study on the influence of external assessments in elementary schools: implications for school management. This theme will be presented from two perspectives: the light of national law and the other under theoretical contributions on evaluation. We attempted to Libâneo grounding in literature (2004), Lück (2006-2007), Paro (2000-2001), Shiroma, Moraes, Evangelista (2002) among others. The theoretical foundation covered the following topics: public policy evaluation, the national system of basic, school administration and management assessment. This study was qualitative in nature and further research we analyzed the responses of the interviews of two managers who work in schools of public health system, located in the Vale dos Sinos region. Was used as an instrument for data collection to semi-structured interview. In this paper we have used qualitative research guided by the intent of the research and is best suited to our purposes. The selection criteria considered two schools in the city of São Leopoldo (RS) from 2011 to 2013. The assessment here is seen as a reflection on the quality level of school work both the manager and the teacher, students and other professionals involved with the institution should therefore be focused as a coach and interactive process that becomes a reflection transformed into action. The link on that theme with the subjects studied during the course led to the conclusion that the role of school management is very important in this evaluation process within the school, as it is for the manager responsible for articulating the work together with leadership, promote the continued mobility of those involved in the educational process in pursuit of generating the sharing of knowledge that should be geared towards achieving efficient results. The study concludes with the presentation of partial conclusions, to be a subject that is not exhausted, and the discussion of some socio-pedagogical dilemmas involved in studies on evaluation and management of the school today.

**Key - words:** External Evaluation, IDEB, School Management.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

FMI - Fundo Monetário Internacional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

CF – Constituição Federal

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Primária

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	69
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	70
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....	71
APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA .....	72



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPASSES E POSSIBILIDADES PARA GESTÃO ESCOLAR</b> .....	14
1.1 Considerações iniciais.....	14
1.2 Encaminhamentos Metodológicos .....	17
1.2.1 Abordagem metodológica.....	17
1.2.2 Procedimentos metodológicos .....	20
<b>CAPÍTULO 2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: HISTÓRIA, AVANÇOS E POSSIBILIDADES</b> .....	25
2.1 Entendendo um pouco da história da avaliação educacional no Brasil .....	25
2.2 Possibilidades e reflexões de um processo avaliativo: quantitativo X qualitativo .....	29
2.3 O papel da comunidade escolar frente às avaliações externas da educação básica .....	36
<b>CAPÍTULO 3 ACOMPANHAMENTO E REORIENTAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS EDUCATIVOS A PARTIR DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS</b> .	40
3.1 Contextualizando a pesquisa .....	40
3.2 Os resultados no SAEB das escolas pesquisadas - Anos de 2011 a 2013 ..	45
3.3 O entendimento dos gestores sobre o que é avaliação externa e o reflexo dela na gestão democrática .....	49
3.3.1 A gestão escolar frente aos desafios e perspectivas postos pelas avaliações externas.....	51
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	62
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	66
<b>APÊNDICES</b> .....	70
APÊNDICE 1 .....	70
APÊNDICE 2 .....	71
APÊNDICE 3 .....	72
APÊNDICE 4 .....	74

## APRESENTAÇÃO

O que me move a propor esta escrita é, antes de tudo, a beleza com a qual a carreira de magistério se apresentou a mim. Digo assim porque eu não a procurei, ela veio até a mim quando precisei escolher, por força do destino, uma carreira profissional. A escolha pelo magistério aconteceu por acaso, eu havia sido reprovada no primeiro ano do curso de Administração do Segundo Grau e por isso estava muito triste. Perder de ano, logo eu? Sempre tão disciplinada e aplicada fui reprovada em Física, seria culpa do professor? Sempre tão sério e inflexível não apresentava alternativas de aprendizagem para os alunos com dificuldades nessa disciplina. Ainda bem que hoje o sistema de avaliação é visto de outra forma. É acima de tudo um processo de construção, troca e ressignificação do que seja realmente ensinar e aprender.

Ensinar e aprender faz parte não só de um processo, mas de uma relação dialógica na qual os atores envolvidos buscam juntos as soluções para possíveis dificuldades. Por isso, o professor Cipriano Luckesi consegue com maestria definir o que não é avaliação e descreve o real conceito da palavra avaliar explicando:

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. ( LUCKESI, 2000,p.12)

Sentindo-me uma excluída do sistema avaliativo troquei de escola para esquecer, um pouco, a dor da reprovação. Fui estudar numa instituição particular que só oferecia os cursos de Secretariado e Magistério. Optei pelo Magistério, acreditei na minha escolha e na possibilidade de ser a melhor. A escola não era bonita e o local não tinha estrutura para funcionar como tal. Era um casarão antigo, com uma escada grande em madeira que dava para o andar de cima onde funcionava a biblioteca e mais três salas. Tinha estilo colonial e às vezes fazia-nos viajar no tempo e imaginar como seriam as pessoas que ali viveram e até mesmo acreditar na existência de possíveis fantasmas que por ali transitavam.

A escola cheirava a “coisa velha”, mas com a riqueza histórica de quem acreditava no que fazia. A metodologia praticada era a da pedagogia crítico - social dos conteúdos, na qual os alunos podiam discutir questões sociais, interpretar suas experiências de vida e aprender acima de tudo a defender seus direitos. Era uma escola que realmente cumpria com sua função social e política, apesar de não poder se mostrar muito por conta da ditadura militar que ainda reinava soberanamente no nosso país.

Nesse lugar tínhamos liberdade para falar, acesso a qualquer tipo de informação e até mesmo sugerir mudanças dentro do ambiente escolar. Era um espaço realmente de aprendizado, lá valorizavam as nossas produções textuais e criticidade, isso favorecia aquilo que serviria no futuro próximo como referencial para meu perfil profissional. Como era bom aprender sobre as coisas da vida e trocar experiências com a equipe diretiva, professores e funcionários, isso era ensinar e aprender.

Ao escrever essas linhas, penso em qual outro lugar, naquela época, conheceria Paulo Freire com tanto entusiasmo e permitiria que me apaixonasse pelas suas ideias e assim, pudesse acreditar que a educação tinha jeito se a mudança começasse primeiro em cada um de nós. A minha escola de cimento e bloco não mais existe, mas existe e resiste à escola que carrego no peito e que continua a pulsar forte por acreditar que ainda é possível construir uma educação de qualidade neste país. Acredito numa escola que, segundo Libâneo (2006, p.12) possibilita a democratização do ensino, pois,

Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade.

Essa é a educação que acredito e precisa acontecer seja em espaços públicos ou privados. Educação que possibilite ao homem um dia escrever no papel, como agora faço - a história.

Nessa escola tínhamos a certeza de que viver era acreditar nos sonhos, torná-los possíveis e fazê-los acontecer e a direção, os professores e funcionários acreditavam nisso e exigiam que acreditássemos também.

Depois de escrever um texto bem pessoalizado para narrar o começo da minha carreira e por acreditar em um processo coerente de avaliação dentro de um

sistema avaliativo, independente de qual instância se faça, sejam em níveis macro ou micro, que não acarrete em danos ou prejuízos ao aluno, a Gestão Escolar ou a imagem da escola, mas que ajude a encontrar caminhos e soluções apresento o título “A influência das avaliações externas no Ensino Fundamental: Implicações na Gestão Escolar”.

Essa pesquisa, que atende ao campo da gestão da educação, em especial, a Gestão Escolar, partiu da preocupação cotidiana dentro das instituições escolares em que exercia a função de coordenadora, secretária escolar ou professora e pude perceber como um resultado negativo interfere no cotidiano escolar, na aprendizagem e na gestão. Essa publicidade negativa serve como referência institucional e são dados apresentados pela mídia à comunidade escolar de forma frustrante ou desafiadora.

Por isso, faz-se necessário entender a concepção de avaliação que tornou-se um tema em destaque no cenário da educação brasileira, em especial sobre as avaliações externas, que vêm ganhando a atenção crescente de gestores públicos e comunidades escolares, por deixarem claro um compromisso com os resultados da educação e fornecerem parâmetros para o debate sobre a melhoria da qualidade no ensino. Esses parâmetros explicitam, principalmente, para a gestão escolar, importante instrumento para a reorganização pedagógica e de gestão promovendo a manutenção ou melhora dos índices apresentados.

As avaliações do desempenho escolar estão presentes na política pública da educação brasileira há duas décadas. A necessidade de obter informações mais gerais sobre a educação brasileira levou a adoção da avaliação de sistema, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a necessidade de apreender e analisar toda a diversidade e especificidades das escolas foi criada a avaliação denominada Prova Brasil, possibilitando retratar a realidade de cada escola, em cada município (BRASIL, 2011).

O Governo Federal preocupado com os resultados das avaliações externas dos educandos tem nos últimos anos, destinado para as Secretarias de Educação, mais recursos tentando assim aproximar o máximo possível os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com a média mundial (BRASIL, 2011).

Partindo das considerações apresentadas acima, surgem as seguintes indagações: Qual é o papel da equipe gestora nessa avaliação? Quais mudanças são esperadas a partir dos resultados negativos? Como melhorar os serviços e promover a qualidade educacional? As questões pedagógicas fazem parte do universo de assuntos que o gestor tem a resolver? Como chamar a comunidade escolar a participar, discutir e ajudar na resolução do problema?

Apresenta-se a seguir um referencial teórico sobre a temática, no qual se procurou selecionar textos atuais sobre as avaliações externas e as leis que as implementam bem como o tema gestão escolar que foi estudado no decorrer do curso. Agora faz-se necessário enfatizar autores cuja concepção possa fornecer subsídios para os objetivos da nossa investigação, que é de compreender como os resultados, negativos ou positivos obtidos nas avaliações externas do ensino fundamental, implica na gestão escolar influenciando no processo ensino aprendizagem e na cultura escolar.

Para isso, esta monografia está organizada nos seguintes capítulos: no primeiro, intitulado: As avaliações externas no Ensino Fundamental: Impasses e possibilidades para gestão escolar. Nele são apresentadas as considerações iniciais sobre as principais temáticas sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a avaliação externa na educação básica. Nesse capítulo também encontram-se os encaminhamentos metodológicos da pesquisa.

O segundo capítulo, denominado “Políticas públicas para a educação brasileira” na qual discorreremos, também, sobre o processo avaliativo do SAEB: quantitativo x qualitativo e a questão da avaliação interna escolar, apontada como uma possível alternativa de solução. No terceiro capítulo que trata sobre a “Avaliação: um processo medidor e mediador para aprendizagem” trouxemos a contextualização da pesquisa, o papel da gestão escolar frente às avaliações externas da educação básica e a gestão, o projeto político pedagógico e a avaliação encontram-se nas discussões dos resultados e as problematizações surgidas no decorrer da inserção no campo de pesquisa.

Acreditamos que esta pesquisa é relevante, pois fará com que todos os envolvidos em um processo educativo reflitam sobre o papel da gestão escolar no âmbito administrativo e pedagógico e fará entender que a avaliação externa tem

como um ponto de partida para um repensar e planejar a ação pedagógica e consequentemente a melhoria da qualidade da educação enquanto serviço público.

# **CAPÍTULO 1 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPASSES E POSSIBILIDADES PARA GESTÃO ESCOLAR**

## **1.1 Considerações iniciais**

Nas duas últimas décadas a avaliação tornou-se um tema em destaque no cenário da educação brasileira revelando-se um importante instrumento para a melhoria da qualidade da educação. A temática sobre a melhoria da qualidade do ensino das escolas é algo que se discute e se rediscute há muito tempo. Estão sendo implantadas reformas educacionais para adequar o Sistema de Ensino às mudanças na economia e na sociedade (INEP, 2009).

A necessidade de obter informações mais gerais sobre a educação brasileira levou a adoção da avaliação de sistema, denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que serve para analisar e apreender sobre toda a diversidade e especificidades das escolas. Com isso foi criada a avaliação denominada Prova Brasil, possibilitando retratar a realidade de cada escola, em cada município (INEP, 2009).

Preocupado com os resultados das avaliações externas dos educandos, nos últimos anos o Governo Federal tem destinado para as Secretarias de Educação, mais recursos tentando assim aproximar o máximo possível os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com a média mundial.

Quando são disponibilizados os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as notas positivas ou aquelas dentro do parâmetro das escolas municipais ou estaduais são comemoradas, diferentemente daquelas que apresentam notas negativas para determinadas escolas. Começa assim, o que é ou deveria ser natural na busca por respostas para entender o que pode ter acontecido para que as escolas municipais ou estaduais regredissem na sua qualidade educacional. Falta de estrutura? Gestão equivocada? Falta de apoio aos docentes? Falta de planejamento? Má aplicação dos recursos? Problemas de infraestrutura? Todas as perguntas surgem neste momento e é natural que as escolas sintam a pressão da comunidade, afinal o IDEB (Índice de

Desenvolvimento da educação Básica) é fator importante na atual conjuntura, que mede, segundo o MEC (Ministério da Educação e Cultura), exatamente o quanto os municípios ou estados estão comprometidos com a educação.

Os questionamentos acima formulam a pergunta que originou esse estudo: Qual é a influência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) na organização e gestão do Ensino Fundamental I em duas escolas municipais de São Leopoldo (RS)?

Diante desse questionamento foi estabelecido como objetivo geral: Investigar a influência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) na organização e gestão do Ensino Fundamental I em duas escolas municipais de São Leopoldo (RS).

Com base nesse objetivo, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: (a) Investigar os resultados no SAEB das escolas pesquisadas nos anos de 2011 a 2013. (b) Analisar o entendimento dos diretores sobre avaliações externas e gestão em duas escolas municipais de São Leopoldo (RS). (c) Compreender através dos diretores os desafios e perspectivas postos pelas avaliações externas em duas escolas municipais de São Leopoldo (RS).

Quando uma escola ou outra tem problemas na avaliação é uma situação preocupante, mas quando o conjunto todo está ruim, é crítico. Não podemos desmerecer o trabalho dos diretores, professores e todos os outros profissionais envolvidos nesse processo, pois, cumprem com sua parte, de acordo com os recursos que têm e para muitas instituições é complicado administrar o pouco recurso que chega e propiciar uma educação de qualidade fica difícil.

Por isso, o objeto de estudo desta pesquisa será a Gestão Escolar frente às implicações que determinados resultados avaliativos podem ocasionar dentro de uma instituição educativa. Partindo da minha experiência pessoal, avaliação é sempre avaliação, negativa ou positiva ela acarretará mudanças e troca de concepções que interferem no processo ensino aprendizagem e cabe à gestão decidir de que forma isso se reverterá em prol de um serviço de qualidade.

Dentro desse contexto, o que seria uma educação pública de qualidade? Para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, “a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. Os antigos critérios de qualidades já não



dão conta, pois há uma diferença de contextos, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, homens e mulheres, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo” (UNESCO, 2001, p.01).

Une-se a isso, o pensamento de Paulo Freire que propõe a educação como forma de emancipar um povo, através da construção coletiva do conhecimento, incluindo aqueles que, durante séculos, foram excluídos dos processos de formação e emancipação social e econômica. Isso nos leva a pensar que qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas que estão inseridas em um processo educativo, ou seja, professor, aluno e comunidade.

Toda mudança educacional deveria ser para melhorar a vida das pessoas e por fim as desigualdades sociais. Segundo o Ministério da Educação e Cultura, há um conjunto de variáveis que interferem na qualidade da educação e que envolvem questões como a má distribuição de renda e garantia do direito a educação. Segundo esse órgão do Governo as outras variáveis são:

A organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização. Nesse contexto, a discussão acerca da educação suscita a definição do que se entende por educação. Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações (...). É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (BRASIL, 2009, p.30)

É nesse cenário que está a escola, como uma instituição de suma importância na formação de indivíduos e considerada a mais importante depois da família. Entretanto, as mudanças impostas a essa instituição ao longo da história nem sempre foram muito bem assimiladas e a própria história da educação mostra isso, aos poucos ouve uma degradação da cultura escolar e seu papel na sociedade, um problema que precisa urgentemente ser reavaliado, solucionado e apresentado a sociedade e a escola seja restituída de forma digna.

## 1.2 Encaminhamentos Metodológicos

### 1.2.1 Abordagem metodológica

Esta pesquisa define-se desde sua origem e sua adoção teórica como um estudo qualitativo. O campo da investigação é a escola, mais especificamente a avaliação e a gestão escolar. Trata-se de um foco investigativo complexo e multifacetado, como toda pesquisa de âmbito social, pois esta, de certa forma, relacionada a muitos determinantes históricos, sociais e ideológicos que permeiam esses dois contextos.

A possibilidade de conhecimento e reflexão sobre este conjunto de fatores relaciona-se com a convivência nesse contexto e a análise cuidadosa de dados que, ao emergir, acabam por influenciar a própria sistematização inicial da investigação. Assim, considera-se aqui as possibilidades oferecidas por um estudo de tipo qualitativo de forma mais significativa à fecundidade de aspectos que pode emergir do campo de pesquisa como a escola.

O recorte de investigação a ser feito neste campo é a avaliação externa escolar, ou mais precisamente, o papel das avaliações externas e suas implicações na gestão escolar. Cabe aqui explicar a localização um tanto conflituosa que ocorre, por ser marcada por ideologias, entre o processo avaliativo da SAEB e a gestão escolar. A utilização do termo “conflituosa” é feita de forma intencional, pois o mesmo aponta para uma área indefinida entre a avaliação externa e seus resultados e a co-responsabilidade da gestão escolar.

A base teórica da investigação são as políticas públicas educacionais, que tem como fundamento regular e orientar os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Mediante a isso, não se pode considerar que se possa isolar a gestão escolar de um contexto legal e avaliativo, pois, dialeticamente falando, ambos os contextos se influenciam.

Este trabalho foi de natureza qualitativa, pois respondeu a questões muito particulares e abrangeu o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das atitudes, não podendo ser traduzido em números e sim em particularidades por se tratar de uma investigação social.

De acordo com Minayo (2007), esse tipo de abordagem aprofunda o significado das ações e relações humanas. O paradigma de pesquisa qualitativa em educação, não visa apresentar certezas e conclusões categóricas, mas traz a relatividade e a peculiaridade como base, descrevendo e interpretando fenômenos educativos.

Por isso, pesquisa de abordagem qualitativa segundo Chizzotti (2003, p. 221), “Implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Uma pesquisa social é realizada quando temos um problema e não temos informações para solucioná-lo. Despertando o interesse do pesquisador e limitando sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber. Lüdke e André assim a definem:

Trata-se [...] de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigada dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode ser é ignorado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.2).

A partir desse ponto de vista, entende-se a pesquisa qualitativa como sendo uma tentativa de explicar-se em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos. O autor Prodanov (2009, p.81) ao tratar desse tipo de abordagem, destaca:

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Diante do exposto, é extremamente importante o olhar do pesquisador, este, sendo fidedigno ao ambiente pesquisado e as pessoas que fazem parte do processo da pesquisa. A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista.

Este olhar pesquisador, em um estudo de caso, propicia ao investigador a possibilidade de enxergar com veracidade os fatos e coletar os dados necessários a sua análise. Para Gil (2002, p. 54), a técnica do estudo de caso está plenamente adequada às pesquisas sociais uma vez que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou pouco objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”, o que não seria possível por meio de outras técnicas de pesquisa acadêmicas reconhecidas.

É muito importante a disponibilidade e facilidade de acesso do pesquisador aos dados por meio dos documentos para análise e ao *locus* da pesquisa já que pode levar em conta os fatos pertinentes à realidade da instituição investigada. Outro fator importante é quanto a flexibilidade da técnica - estudo de caso - estar em harmonia com as características de uma pesquisa qualitativa e seu reconhecimento como gerador de conhecimento científico relevante para as Ciências Sociais, especialmente para a área educacional.

Por se tratar de uma investigação empírica, a coleta de dados é a principal fonte de informações para a realização do estudo de caso. Tanto a coleta, quanto a posterior seleção de dados foram realizadas de forma planejada e criteriosa, possibilitando uma melhor análise do conteúdo do material e de forma coerente com o tipo e objetivo desta pesquisa.

Partindo de um estudo de caso, o acesso a documentos que, na opinião de Gil (2002, p. 46), “constituem fonte rica e estável de dados”, torna-se condição fundamental para obtenção de dados empíricos que formam um dos principais alicerces para a compreensão e interpretação dos fenômenos da identidade organizacional e responsabilidade social. Os documentos foram importantes para o fortalecimento de certos conceitos e entendimentos por parte do pesquisador no decorrer da pesquisa.

Sendo assim, a seleção do material coletado levou em consideração não somente a confiabilidade das fontes de dados, documentos do Ministério da Educação e Cultura- MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, dados da escola etc., mas também a sua coerência no entendimento da problemática central destacada, evitando-se o desvio da questão principal a que esta pesquisa se propõe.

### 1.2.2 Procedimentos metodológicos

Cabe situar onde a pesquisa aconteceu e quem foram os sujeitos participantes deste estudo. A pesquisa foi realizada com duas gestoras da rede pública municipal, de um mesmo município, localizado na região do Vale do Sinos no estado do Rio Grande do Sul, O critério de escolha considerou duas escolas de Ensino Fundamental I, na cidade de São Leopoldo, que apresentaram índices negativos e positivos no resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) realizado nos anos de 2011 e 2013.

O primeiro passo dado foi o contato e depois a e a apresentação da pesquisa, por meio da Carta de Apresentação (APÊNDICE 1), quando foi realizado o primeiro contato com a equipe gestora e coordenação da escola para fins da presente pesquisa. Foi também foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2), assinados pelas participantes da pesquisa, na qual demonstraram, prontamente, o interesse em responder ao questionário entregue e o Termo de Confidencialidade (APÊNDICE 3), assinado em que nos comprometemos em utilizar as informações colhidas apenas para fins da presente pesquisa acadêmica, garantindo também o anonimato da instituição e dos colaboradores que participaram do estudo.

Partindo do contato preliminar, os colaboradores foram entrevistados, sendo que o roteiro das questões partiu das delimitações propostas nos objetivos específicos (APÊNDICE 4). Foram entrevistadas duas gestoras, a fim de diagnosticar qual a importância das avaliações externas para o trabalho pedagógico e como os resultados divulgados pelo IDEB, sejam eles negativos ou positivos, refletem na mudança de comportamento administrativo pedagógico da escola, como a gestora compartilha o resultado do IDEB com a comunidade escolar e, também, qual o papel da gestão escolar frente a esses resultados.

Logo após a entrevista com gestores foi possível analisar os dados coletados através de questões abertas para que os gestores tenham a liberdade de expressar-se no fornecimento das respostas. Esse instrumento de pesquisa forneceu subsídios reais do universo a ser pesquisado com um tempo curto para ser apresentado e respondido.

A opção por esse tipo de instrumento de coleta de dados se deu pelo número de colaboradores e porque a entrevista estabelece uma relação direta com o pesquisador, pois a interação é um importante recurso para pesquisas educacionais. Conforme Lüdke e André (1986, p.38):

É importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

A escolha da entrevista se deve ao fato de representar um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e também por criar uma situação de interação com o entrevistado. Conforme Lüdke e André (1986) é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

A flexibilidade da entrevista semiestruturada permite que o entrevistador consiga obter mais informações e o entrevistado tem a possibilidade de pensar sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada.

Para Triviños (1987, p.146),

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos as novas hipóteses surgida a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.

Complementa o autor afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Assim foi possível coletar e analisar dados pertinentes à pesquisa, utilizando-se deste instrumento para aproximar a pesquisadora da realidade e das ações que as gestoras vêm desenvolvendo para a melhoria da qualidade no processo de ensino aprendizagem nas instituições de ensino. Permitindo que se

fizesse uma relação entre o que foi expresso na entrevista e o que realmente acontece na prática das gestoras.

Também ocorreu a análise documental das informações disponibilizadas pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura sobre Políticas Públicas Educacionais e Sistema de Avaliação da Educação Básica. Foram coletadas no site do MEC as informações sobre os dados do IDEB de 2011 e 2013, o inciso 9º da LDB 9394/96 que trata da União de incumbir-se de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, objetivando a definição de prioridades e a melhoria na qualidade de ensino e algumas propostas do PNE (2001 – 2010) em propiciar uma educação de qualidade.

Para essa pesquisa, essa análise documental favoreceu a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (SILVA, 2009, p. 4).

Apesar de, segundo Silva (2009, p.06) considerar que, “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p.70). Mas que não invalidam essa análise por se tratar de documentos oficiais do MEC e serem de validade jurídica assinados e registrados como manda a Lei.

Os dados provenientes da análise documental e das informações dos colaboradores são elementos que interagem entre si estão presentes no campo do qual se destina à pesquisa e necessitam de um estudo mais relevante, de modo que consigamos entender e compreender os motivos reais que conduzem ao desencadeamento das situações vivenciadas no contexto pesquisado.

Com os dados coletados, a análise das informações partirá da categorização para realizar a apuração das informações elencando as categorias presentes nas respostas dadas de cada item das entrevistas.

Minayo (2004, p. 23) esclarece que, os conceitos mais importantes dentro de uma teoria do conhecimento são as categorias que servem, a partir do trabalho de campo, apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

Uma vez realizada a categorização de dados, o passo seguinte é a análise e interpretação, aproximando-se dos pressupostos teóricos da análise de conteúdo. Sabe-se que, a fase da exploração do material é longa e cansativa que depende principalmente do cumprimento de todos os procedimentos exigidos na pré-análise para que tenha um bom resultado. Ela consiste basicamente na codificação, categorização e quantificação da informação.

Dentro deste contexto, Bardin (2010) sugere que a análise de conteúdo organiza-se em três fases diferentes que por sua vez ocorre em três momentos distintos: A pré-análise, a exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita e tem como objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias, elaborando um esquema preciso de desenvolvimento do trabalho. Para Richardson (1999) esta é uma etapa bastante flexível que permite a eliminação, substituição e introdução de novos elementos que contribuam para uma melhor explicação do fenômeno estudado.

Uma vez vencidas as etapas supracitadas, é realizado o tratamento dos resultados em si, que para isso outras questões preliminares da investigação já devem está bem claras: características do problema de pesquisa, objetivos claros, etc. Assim o investigador poderá obter respostas precisas às perguntas *por que* e *o que* analisar. É a fase da codificação em si, que para Holsti (1969, p. 94) “a codificação é um processo pelo qual os dados em bruto são sistematicamente transformados e agrupados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo”

A metodologia engloba todos os passos realizados para construção do trabalho científico que vai desde a escolha do procedimento para obtenção de dados até a categorização e análise dos dados coletados. A escolha de métodos e técnicas está imbricada na definição precisa de um problema de pesquisa que, sendo uma dificuldade teórica ou prática, requer a busca de explicações para encontrar-se uma resposta. Afinal, “tematizar é selecionar e assumir um aspecto delimitado do assunto, um enfoque, um ângulo, uma abordagem mais restrita, mais concreta, menos genérica e abrangente” (LUCKESI, 1995, p.172).

De acordo com o que já foi relatado, optou-se pela realização de uma pesquisa estritamente qualitativa, baseada numa dupla combinação de fontes



empíricas: pesquisa documental e entrevista semiestruturada cujas análises estiveram voltadas para a realização de um estudo de caso simples nas instituições em questão.

## **CAPÍTULO 2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: HISTÓRIA, AVANÇOS E POSSIBILIDADES**

### **2.1 Entendendo um pouco da história da avaliação educacional no Brasil**

As várias políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma “nação forte” (SHIROMA et al. 2002, p.14). Tratava-se, também, de preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país. Para entender um pouco como desse contexto, faz-se necessário descrever um pouco a história do sistema de avaliação brasileiro.

Para entender como se deu as mudanças nos processos avaliativos educacionais, é preciso voltar a duas décadas passadas. Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, conhecida como Conferência de Jontien, na Tailândia, tornando-se um marco nas políticas educacionais internacionais, conseqüentemente também para o Brasil, cujo principal objetivo era o de “elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998).

A “qualidade da educação básica” era prioridade para a década através da educação primária (Ensino Fundamental). Porém, essa “visão ampliada” da educação básica resultou numa “visão restrita”, em que uma das agências patrocinadoras e organizadoras da conferencia, o Banco Mundial, defendia a educação através de critérios próprios do mercado e comparava a escola a uma empresa (SHIROMA et al. 2002).

De acordo com Shiroma et al. (2002), um banco define as prioridades e estratégias para a educação:

Nascido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Esses países participam com 38,2%

dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1,7%. (SHIROMA et al., 2002, p.72).

E por que o foco na educação básica? A resposta do Banco é cristalina:

A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (SHIROMA et al., 2002, p.74-75).

Depois desta breve contextualização acreditamos que se faz necessário entender, também o que é política e ao que este conceito está vinculado. O conceito de política encadeou-se, ao do poder do Estado - ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir com efeitos vinculados a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território a da defesa de suas fronteiras (SHIROMA et al., 2002).

É estratégica a importância das políticas públicas, de caráter social-saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor - para o Estado. As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão (SHIROMA et al., 2002, p.8-9).

As várias políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma “nação forte” (SHIROMA et al., p.14). Tratava-se, também, de preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país.

A educação chamada a formar o trabalhador flexível que o novo processo produtivo demanda, adquire importância de natureza distinta na qualificação da força de trabalho, superando a função ideológica que lhe era atribuída sob as tecnologias da Revolução Industrial (SOUZA, 2003).

Essas mudanças ocasionam mudanças na educação. Para Libâneo (2004, p.241) “as políticas educacionais em âmbito internacional passam por intensas

mudanças, visando ajustá-las as demandas da atual fase do capitalismo, conforme necessidades e realidades de cada país”. A ordem é sintonizar os sistemas educacionais ao modelo neoliberal.

A tendência das reformas educativas é de reagregar a educação a economia, numa versão modificada em relação ao que propunham os economistas da educação a partir dos anos 50 com a chamada “teoria do capital humano<sup>1</sup>”. Ao mesmo tempo em que o capital e a lógica de mercado entram em áreas em que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Isso tem oportunizado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais, como nos países em desenvolvimento, em especial, o Brasil (LIBÂNEO, 2004).

Por isso, a avaliação do sistema educacional brasileiro vem adquirindo centralidade como estratégia indispensável para gerar novas atitudes e práticas, bem como acompanhar os resultados das novas atribuições da gestão. Junto à garantia da qualidade da educação, os dispositivos legais (CF/88, LDB – Lei de Diretrizes e Bases e o PNE – Plano Nacional de Educação) indicam a avaliação como base para a melhoria dos processos educativos (LIBÂNEO, 2004).

De acordo com o Ministério da Educação, as políticas de avaliação externa para a educação básica, especialmente a partir dos anos de 1990, passaram a ser usadas no contexto brasileiro, em diferentes níveis administrativos, como tentativa de encontrar um caminho para solução de alguns problemas educacionais mais frequentes em nossa sociedade. Assim, os processos avaliativos determinariam resultados e elevação do padrão de desempenho e com esse propósito foram criados alguns programas como Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (BRASIL, 2007).

Segundo os organizadores do PDE<sup>2</sup>, para identificar quais são as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no

---

<sup>1</sup> Teoria do capital humano. Concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos (FRIGOTTO, 1995).

<sup>2</sup> Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE: É um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento (BRASIL, 2010).

desempenho escolar, e que, por isso mesmo necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão, é necessário o uso de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2008).

De acordo com o documento oficial, Brasil (2008), o IDEB pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática).

O mesmo documento define metas como os resultados a serem atingidos para que os objetivos estratégicos possam ser alcançados. Cada meta corresponde a um Plano de Ação e este, significa o detalhamento das metas em ações. Essa etapa do trabalho é o ponto central da mudança que demanda nova postura, embora não altere as atribuições de planejar, coordenar e integrar a equipe à proposta política. Diante de tais programas houve ampliação no número de provas na educação básica que inicialmente eram SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), foram agregadas ainda Prova Brasil, Provinha Brasil e ENCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), além do já citado IDEB.

Devemos entender diante do que já foi exposto até aqui, que o processo de avaliação está relacionado à produção de informações sobre determinada realidade e é algo que já está bastante presente no cotidiano educacional brasileiro. Nas últimas décadas, paralelo às avaliações tradicionais, outro procedimento de avaliação educacional tem ganhado espaço: são as avaliações externas, geralmente em larga escala, que têm objetivos e procedimentos diferenciados das avaliações realizadas pelos professores nas salas de aulas. Nesse sentido Luckesi (1997, p.32), refere-se a prática da avaliação educacional como sendo:

A prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

Por essa razão essas avaliações são, em geral, organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e são aplicadas de forma padronizada para um grande número de pessoas, entre os quais estão alunos, professores, diretores, coordenadores. Elas são compostas pelas habilidades passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho que sejam, ainda, relevantes e representativas de cada etapa de escolaridade e, portanto, não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Por isso, “a avaliação, para assumir o caráter transformador (e não de mera constatação e classificação), antes de tudo deve estar comprometida com a aprendizagem (e desenvolvimento) da totalidade dos alunos” (VASCONCELLOS, 2008, p.41).

Outro ponto importante é entender porque essas avaliações são feitas, pois permitem, para o Governo, a implementação de ações mais condizentes com a oferta de uma educação de qualidade e promoção da equidade de oportunidades educacionais. O objetivo desses dados e as informações produzidas a partir deles é nortear os rumos do sistema de ensino e garantir a reflexão sobre os resultados e constante melhoria na sua produção, seja pelo envolvimento crescente dos atores participantes do processo, seja pelo aprimoramento de métodos, instrumentos e logística de realização da avaliação.

## **2.2 Possibilidades e reflexões de um processo avaliativo: quantitativo X qualitativo**

A pergunta que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da educação Básica) pretende responder é: o que os alunos estão aprendendo, e em quanto tempo? Para isso, o índice propõe a combinação de resultados de exames e números sobre aprovação e evasão fornecidos pelas escolas, ou seja, é uma avaliação puramente quantitativa. Será suficiente para fundamentar políticas públicas da dimensão do PDE (Plano de Desenvolvimento da educação), por exemplo? E mais: basear um índice dessa importância em um valor tão duramente questionado, como a Prova Brasil, não torna o IDEB frágil?

Entender essas questões é fator primordial para mudança de concepção e desenvolvimento de um trabalho de qualidade na gestão escolar e principalmente,

se pensarmos que a avaliação pode ser um processo medidor e mediador para a aprendizagem e mudanças de práticas educativas.

A avaliação, para assumir o caráter transformador (e não de mera constatação e classificação), antes de tudo deve estar comprometida com a aprendizagem (e desenvolvimento) da totalidade dos alunos” (VASCONCELLOS, 2008, p.41).

É interessante pensar nessa citação de Vasconcellos (2008) e perceber o quanto a avaliação tem sido vista como um procedimento unidirecional, pensada nem sempre em diálogo com aquele que aprende, centrando-se assim sob a exclusiva responsabilidade do educador, que passa a ser o único habilitado para garanti-la, e não como uma instância que deve ser realizada por e para ambos. Segundo Condemarín; Medina (2005, p.14-15),

Quando tem um caráter unidirecional, a avaliação faz com que os alunos atuem apenas como objeto de avaliação, dependendo exclusivamente do professor para obter a apreciação de seu desempenho. [...] Quando à avaliação constitui um processo compartilhado entre professores e alunos, evita-se os efeitos negativos, encoraja-se o aluno a melhorar a efetividade de suas aprendizagens, a participar na tomada de decisões, entender suas próprias competências e necessidades e a responsabilizar-se por sua própria aprendizagem.

Diante do exposto as autoras enfatizam a idéia de que a avaliação participativa reforça os laços entre alunos e professores e como estes devem ser co-participantes do processo de aprendizagem.

Na concepção de Hoffman (2005) a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (p.15).

Nesse sentido, a avaliação escolar deve ser organizada de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos em todas as áreas do conhecimento, valorizando seus diferentes jeitos de ser e de aprender. Portanto, a ação avaliativa em sua complexidade traz como proposta alertar o professor sobre o significado de sua prática, discutindo, avaliando e refletindo. Entre as alternativas nesta perspectiva, estão às reuniões pedagógicas, momentos propícios para reflexões de metodologias e práticas avaliativas.

A avaliação educacional, em geral e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas estão assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação, não se dá e nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 1997, p.28).

Sabemos que, a avaliação adquiriu uma nova concepção pedagógica devido às necessidades educacionais advindas da sociedade atual, assumindo dimensões mais amplas, superando a idéia de avaliar simplesmente para atribuir notas e classificar o aluno. A avaliação só tem sentido se tiver o propósito de ajudar o aluno a avançar em sua aprendizagem.

O ato de ensinar e de aprender está relacionado a realizações de mudanças e aquisições de conhecimento, tanto motores, cognitivos, quanto afetivos e sociais. Com base nesses preceitos, a avaliação, ou seja, o ato de avaliar consiste em verificar se os mesmos estão sendo realmente alcançados no nível exigido pelo professor servindo de suporte para que o aluno avance na aprendizagem e na construção do saber (LUCKESI, 1997). Seguindo essa mesma lógica Hoffmann (2005, p.18) enfatiza que,

[..] a avaliação na perspectiva de construção do conhecimento parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses.

Nessa dimensão avaliar, para a autora, é dinamizar oportunidades de auto-reflexão, num acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas. Portanto, a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Também, deve contribuir para a formação e valorização profissional, devendo ter caráter participativo, fundamentado em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos.

O exposto vai de encontro ao pensamento de Luckesi (1997, p.32), ao referir-se a prática da avaliação escolar:

A prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Nesse contexto a avaliação



educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

A avaliação da aprendizagem será autoritária se estiver a serviço de uma pedagogia conservadora e querendo estar atenta a transformação, terá de ser democrática. Um professor que usa a avaliação de forma autoritária, que apresenta questões para o aluno decorar, leva-nos a pensar, será que este, está avaliando bem? Por isso, é importante estar atento à proposta pedagógica da escola, se esta, apresenta clareza de finalidades para os projetos de ensino aprendizagem dos professores e para as respectivas propostas de avaliação.

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente, sendo que nas propostas pedagógicas das instituições encontra-se evidente que a avaliação deverá ser diagnóstica.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento da autonomia, [...] para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação (LUCKESI, 1997, p.35).

Para Vasconcellos (2008), a lógica classificatória gira em torno do aprovar e reprovar, este enfoque, no entanto é falacioso e nos coloca em um impasse, visto que a questão fundamental não é tocada. “A tarefa do educador não é ficar discutindo aprovação – reprovação e sim aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano” (p.52). O autor destaca que a pressão social é tão forte, que se o professor não tiver os objetivos a atingir bem claros, sem querer adere a um pólo (reprovação ou promoção), ou então fica eternamente oscilando entre os polos.

Nessa perspectiva metodológica, para que a avaliação sirva instrumento de democratização do ensino à primeira coisa a ser feita:

É modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. [...] Desse modo, a avaliação não seria um

instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação (LUCKESI, 1997, p.81).

O professor na medida em que está atento ao andamento dos seus alunos, poderá através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficaz e que desvio está tendo quando o aluno não corresponde. Portanto, de acordo com Luckesi (1997), os resultados manifestados por meio dos instrumentos de avaliação poderão auxiliar o aluno num processo de automotivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos de aprendizagem.

Para que a avaliação seja um instrumento de ajuda, ou seja, facilitadora da aprendizagem, deve ser re-enfocada desde sua raiz. Muitas vezes tenta-se inovar, mas não se supera o núcleo do problema. Como diz Vasconcellos (2008), no enfrentamento da classificação há uma pseudo-superação que é aquela de ir “aprovar” o aluno, dando nota, conceito, para que ele não seja retido, como querem os diretores. Isto é uma farsa! Diante do aluno que não está acompanhando o ritmo da turma, muitos professores colocam o dilema: reprová-lo ou dar uma “ajudazinha”? Nem uma coisa, nem outra:

O caminho é ensinar. O aluno precisa ser trabalhado para que venha, a saber: todas as providências são tomadas para que este aluno acompanhe, domine o conhecimento, este é um direito dele e um dever da escola democrática (VASCONCELLOS, 2008, p.55).

Essas providências devem ser realmente tomadas, pois educador que estiver acostumado a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar:

Deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, como todos nós sabemos. Ela se insere num contexto maior e está a serviço dele. Então o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. [...] de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação (LUCKESI, 1997, p.42).

Na avaliação não se utiliza penas um instrumento para medir o conhecimento, mas várias técnicas, que fornecem dados para análise qualitativa

do aluno. Desse modo, nos últimos anos, o Ministério da Educação, através do INEP, tem atuado diretamente na elaboração de sistemas de avaliação que são vistas como elementos de coleta de dados e informações estatísticos educacionais capazes de subsidiar a elaboração de propostas para a melhoria da qualidade do ensino.

Ao pensarmos nos problemas da avaliação, não podemos esquecer da motivação e como esta é fundamental para a aprendizagem, da mesma forma que devemos pensar na motivação dos estudantes e como este é importante para os trabalhos da avaliação. Entretanto, isso nem sempre ocorre e nem é objeto de consideração durante o seu processo. A avaliação é quase sempre impositiva, sem consulta a professores e muito menos a alunos. A avaliação, por sua vez, é igualmente repetitiva, no sentido de que, ao longo de vários semestres, os alunos fazem avaliações internas e externas, sendo que destas últimas não conhecem os resultados de seus desempenhos e das primeiras têm apenas um escore ou nota sem qualquer tipo de *feedback* que lhes possa servir de orientação (VIANNA, 2003, p. 44).

Esquecem-se as autoridades administrativas da educação e, às vezes, os próprios professores, que os alunos necessitam ser motivados para a avaliação, assim como, idealmente, são motivados para a aprendizagem, conforme destaque inicial. As avaliações, especialmente aquelas em larga escala, tornam-se monótonas, cansativas, geradoras de tensões e, muitas vezes, criadoras de conflitos, e como as avaliações não têm maiores consequências na vida dos avaliados, reagem os mesmos mecanicamente e respondem às várias questões apresentadas e, desse modo, as avaliações perdem o seu significado.

Infelizmente, a mídia ao transmitir tais resultados, ainda que com dados resultantes de comportamentos inteiramente descompromissados e fora da realidade, e as avaliações tenham sido aplicadas por procedimentos estatísticos complexos, que, por sua vez, ocasiona todo um filosofar supostamente baseado em elementos considerados científicos, gera um desconforto em que vive diariamente no contexto escolar.

Isso ocorre porque a mídia tende a levar notícias de repercussão, criando-se, assim, ideias falaciosas em grande parte da sociedade, que, apesar de tudo, passa

a acreditar nas conclusões estabelecidas como se fossem verdades absolutas, principalmente quando o assunto é avaliação do ensino público.

A avaliação – sempre considerando o caso brasileiro – procura, igualmente, estabelecer a eficiência dos sistemas, avaliando, indiretamente, o êxito da ação docente dos professores. Avaliar professores, direta ou indiretamente, é sempre um processo que demanda grande sensibilidade, pois gera múltiplas reações com ressonâncias negativas, qualquer que seja o contexto. A avaliação do professor, por sua vez, é vista com certa suspeita, pois, na concepção dos avaliados, e às vezes com justa razão, pode significar, em muitos casos, transferência de escola ou de cidade, redução salarial, diminuição do número de aulas, concessão de bônus para os supostamente melhores e, ainda, numa situação extrema, demissão. Tudo isso integra a mitologia educacional, bastante fértil em imaginar situações as mais diversas (VIANNA, 2003).

Avaliar o professor é sempre tarefa difícil e ingrata, mas deve ser feita, desde que com competência e, sobretudo, bom senso. A avaliação indireta, por meio do desempenho dos alunos, por sua vez, representa grande risco, com amplas conseqüências. É evidente que o processo ensino/aprendizagem se realiza por intermédio da interação professor/aluno, mas, por si, essa interação não resolve inteiramente a questão, é necessário o envolvimento de todos que façam parte do contexto na busca de possíveis soluções.

Outros fatores externos à escola, inteiramente conhecidos pelos que transitam no mundo da pesquisa educacional, também têm importante papel no sucesso escolar, sendo suficiente citar alguns poucos como, entre outros, a equivalência idade/série; horas de estudo no lar e a participação efetiva da família no acompanhamento das atividades escolares.

Reafirmamos aqui, que o fracasso ou o baixo desempenho numa avaliação, portanto, nem sempre está relacionado ao professor, que, muitas vezes, por si, não tem condições de atuar visando à eliminação desses fatores. O ato de avaliar implica, necessariamente, considerar múltiplas variáveis, inclusive sociais, econômicas e culturais, que podem invalidar as ações subsequentes ao trabalho de avaliação.

### **2.3 O papel da comunidade escolar frente às avaliações externas da educação básica**

Após uma breve compreensão do que é e como se constitui a avaliação externa, faz-se necessário entender o papel da comunidade escolar, a visão de gestão e definir o que é gestão democrática. Esse entendimento auxilia na tomada de decisões, melhoria do trabalho pedagógico e chama a responsabilidade todos os envolvidos na situação. Conforme Lück (2006, p.36), em linhas gerais,

A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

Pode-se dizer, no entanto, que a gestão, se entendida como processo político-administrativo contextualizado, nos coloca diante do desafio de compreender tal processo na área educacional a partir dos conceitos de sistemas e gestão escolar. Pois, de acordo com Heloísa Lücke (1981):

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais nos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção e aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (HELOÍSA LÜCKE, 1981 p. 23)

Numa sociedade globalizada o avanço educacional é uma necessidade. Contudo, no Brasil esse avanço educacional só será possível se houver “a implementação de práticas alternativas de organização e gestão da escola depende bastante da atuação da direção e da coordenação pedagógica” (LIBÂNEO, 2004, p.38).

Para implementação dessas práticas alternativas, é preciso entender as políticas públicas que permeiam essas práticas. Todos os sujeitos envolvidos no processo educativo devem estar conscientes das leis e propostas estabelecidas pelo Governo para a qualidade da gestão e do processo ensino aprendizagem e assim possibilitar a todos esses sujeitos articular-se em uma educação de qualidade para todos.

Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (BRASIL, 2004).

Ainda dentro desse contexto temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96. Apesar da superficialidade com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata da questão da gestão da educação, ao determinar os princípios que devem reger o ensino, indica que um deles é a gestão democrática.

Mais adiante (art. 14), a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 2008, p.54).

De acordo com essa Lei também se expressa como forma de legitimação do ensino quando ressalta a participação dos professores na gestão da escola aos lhes incumbir de:

Art. 13 – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 2008, p.250).

Com isso, fica claro que a gestão democrática tem uma nova forma de gestar educação que é constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo,

processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola (BORDIGNON 2004, p. 147).

Essa finalidade da escola tem a ver com a qualidade da gestão, do projeto político pedagógico e da avaliação. Isso tem a ver com a gestão democrática e as escolas, hoje, estão vivendo essa democracia como um processo que se dá através de mecanismos que acabam por permitir que todas as decisões sejam tomadas de forma coletiva.

Hoje, pensar a democracia dentro de uma escola é pensar uma gestão do “fazer coletivo”, do fazer que implique pensar que todos são responsáveis por tudo o que acontece nesse espaço. Isso significa que não estamos mais na periferia dos acontecimentos, estamos exatamente na posição de quem “co-cria” toda a situação existente, seja ela de conflitos ou de harmonia, de fracasso ou de sucesso, isso implica dizer que todos são responsáveis.

No momento em que a escola baseia todo o seu trabalho a partir de uma busca coletiva, ela pode melhorar a qualidade da educação e dos serviços que presta à comunidade. Dessa forma, ainda estimula ações compartilhadas entre os seus membros, visando à realização de sua maior tarefa: a construção do seu Projeto Político-Pedagógico.

Todas as escolas devem elaborar construir, refazer, reelaborar e reconstruir o seu Projeto Político-Pedagógico e uma das suas maiores dificuldades se mostra no momento em que necessita da participação efetiva da comunidade escolar. Para isso, precisa organizar várias convocações de reuniões com os segmentos, pais e alunos para pensar as mudanças que se deseja para uma nova escola.

Um dos mais relevantes objetivos democráticos no ensino será fazer da escola um lugar em que todos os alunos e alunas possam experimentar sua própria forma de realização e sucesso. Para tudo isso acontecer são necessárias formas de execução, gestão e avaliação do projeto pedagógico-curricular.

Durante esse processo, todas as reuniões devem ser iniciadas com uma atividade de sensibilização ou reflexão, a fim de envolver o grupo a comprometer-se com todo esse processo. Heloísa Lück (2007, p.77) chama atenção para esse problema comum em muitas escolas. Conforme a autora,

É importante reconhecer que mesmo que as pessoas desejem participar da formulação e construção dos destinos de uma unidade social, não desejam aceitar, rapidamente, o ônus de fazê-lo, daí por que, após manifestarem esse interesse, manifestarem também, por meio de comportamentos evasivos, resistência ao envolvimento nas ações necessárias à mudança desejada. Trata-se, portanto, de um nível de consciência elementar pelo qual querem os bônus sem desejar os ônus para sua realização.

Então, para que uma gestão seja realmente participativa é necessário que se prime pela busca por um diálogo com todos os envolvidos no processo. É uma gestão que cria possibilidades de mobilizar as pessoas para a criação de um projeto pedagógico com base em formas colegiadas e princípios de convivência democrática, baseando-se em um conjunto de valores que tenham ligação com: a liberdade, a autonomia, o espírito crítico e a responsabilidade.

As escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos por meio da aprendizagem de saberes e modos de ação, para que se transformem em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Seu objetivo primordial, portanto, é o ensino e a aprendizagem, que se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, viabilizadas pelas formas de organização escolar e de gestão.

Constituem-se, assim, dois campos de investigação, de práticas e de exercício profissional, articulados entre si pela correlação, numa instituição que certamente refletirá na avaliação seja ela interna ou externa (LIBÂNEO,2008).

Para tanto, faz-se necessário o exame das variadas concepções pedagógicas e, nelas, a visão de escola, que permite deduzir que nenhuma delas nega o fato de que as escolas são instituições sociais que, para cumprirem seus objetivos, precisam ser de alguma forma administradas ou geridas. No entanto, apresentam posições diferentes e, frequentemente, conflitantes em relação ao objetivo social das escolas e às formas organizacionais (LIBÂNEO,2008).

Por isso, o proposto neste estudo é um balanço crítico dessas posições no contexto educacional brasileiro, especialmente, buscando entender que papel tais concepções pedagógicas reservam às formas de organização e gestão na efetivação da qualidade de ensino e da aprendizagem que refletirá nas diversas avaliações.



## **CAPÍTULO 3 ACOMPANHAMENTO E REORIENTAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS EDUCATIVOS A PARTIR DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

### **3.1 Contextualizando a pesquisa**

A cidade de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul, localiza-se na Microrregião de Porto Alegre (RS). Foi habitada por índios carijós e por imigrantes açorianos. Era um vilarejo conhecido como Feitoria do Linho-cânhamo quando chegaram os primeiros 39 imigrantes alemães à região em 25 de julho de 1824, enviados pelo imperador brasileiro Dom Pedro I para povoá-la. As escolas escolhidas para a pesquisa pertencem a rede de ensino dessa cidade do Vale do Rio dos Sinos e estão localizadas nos bairros São Borja e Morro do Espelho na zona norte da cidade.

São bairros interligados, bastante organizados e urbanizados, com a maioria de suas ruas calçadas e asfaltadas. Conta com uma avenida principal, Av. São Borja, com via de mão dupla e canteiros muito bem arborizados e floridos. Muitas das indústrias localizadas nos arredores das escolas também têm seus jardins arborizados e floridos, apresentando uma bonita vista aos que por ali circulam e trabalham. Como forma de organizar as informações para análise denominaremos as escolas de **E1** e **E2** e gestores de **G1** e **G2**.

A **E1** (2014): Localiza-se no bairro São Borja. Essa designação deriva da intenção de homenagear a professora que assim se chamava. No início, a escola estava situada numa vila de São Leopoldo e denominava-se como Grupo Escolar. O prédio era, nesta época, uma casa de cor bege, de madeira com apenas duas salas e tinha o mesmo padrão arquitetônico das escolas conhecidas como “Brizoletas”. Funcionava em três turnos para atender aos alunos. Com o surgimento de duas escolas novas na mesma redondeza, o município resolveu transferir a escola para outro bairro, onde havia maior necessidade.

Dessa forma, foi para a Avenida São Borja, s/nº, no bairro que tem o mesmo nome, onde se encontra até hoje. Alguns anos depois, a Secretaria de Educação do

Estado, face à resolução 111/74 do Conselho Estadual de Educação, designa a mesma com o nome que tem hoje – 1ª à 5ª série. Por fim, pelo decreto nº 3.244, de 21 de agosto de 1998, o prefeito municipal de São Leopoldo, no uso das atribuições que confere o artigo 152, da Lei Orgânica do Município, confere uma nova designação a escola conforme Resolução 234/98 – CEED, passando a EMEF.

Como já foi mencionado, embora já funcionasse desde 1961, a Escola foi legalizada a partir do Decreto de criação número 809, de 31 de maio de 1976, passando a chamar-se pelo nome que tem hoje – 1ª à 4ª série, sob a jurisdição da 2ª Delegacia de Educação, sediada no mesmo município, hoje 2ª Coordenadoria de Educação. Nos documentos da escola, é possível constatar que está embasada na ideia de valorização das expressões da vida na escola, tendo em vista a construção do conhecimento e do exercício consciente da cidadania, considerando os princípios de uma proposta construtivista interacionista.

Em vista do que está pontuado no Regimento Escolar da EMEF, percebe-se que, embasada em sua filosofia, propõe ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação. Sendo assim, concebe o conhecimento como uma ação transformadora do ser humano sobre o mundo e a sociedade, refletida no plano de sua consciência. Portanto, os professores da Escola pretendem formar cidadãos conscientes, críticos, com perspectiva de futuro e com valores éticos e morais, conforme a Filosofia da escola, apresentada no Projeto Político-Pedagógico (PPP E1, 2013).

Da **E1**(2014), participou a **G1**(2014) que é formada em Pedagogia, foi professora em todas as séries do Ensino Fundamental I, assumiu a coordenação pedagógica por dois anos e a partir dessa experiência, começou a perceber o quanto é difícil gerir uma escola. Atualmente está na vice-direção eleita com voto direto, desde 2008, em uma equipe diretiva com uma proposta de gestão democrática.

A **E2** (2014), localiza-se no bairro Morro do Espelho em São Leopoldo. Foi fundada em 1959 primeiramente com o outro nome. Em treze de novembro de 1964, por um ato da Câmara Municipal, o nome foi alterado para Grupo Escolar em homenagem a uma dedicada mestra. O decreto municipal de nº 809 datado de 31 de maio de 1976 oficializou a nomenclatura da escola. A professora foi nomeada para São Leopoldo em 1913 e foi uma das fundadoras do Colégio Elementar Visconde de

São Leopoldo. Em 20 de setembro de 1972, o arquiteto Florêncio Ávila da Luz, projetou um novo prédio no mesmo local.

Com a nova construção passou a ser considerada a maior escola da cidade com matrícula para mais de 600 alunos. A educação tem como principal tema o auxílio na compreensão do mundo e do outro, a fim de que cada um passe a compreender-se melhor, projetando para si e para os seus pares, a arte, a cultura e o esporte. Tem como princípio ser uma escola democrática, de qualidade, que busca e discute o mundo moderno que oriente seus alunos na busca de uma sociedade mais justa, com honestidade e equilíbrio.

É uma instituição de ensino que desenvolve e procura o resgate dos valores sociais, fundamentados na ética, uma escola inovadora e criativa, com um ambiente prazeroso, alegre e fraterno, de produção de conhecimentos que tem como missão promover o desenvolvimento do educando, valorizando e respeitando suas individualidades, suas diferenças, a fim de que os alunos sejam capazes de utilizar diferentes linguagens: verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal. Expressando suas ideias e interpretando as informações culturais, os alunos posicionar-se-ão de maneira crítica, desenvolvendo o raciocínio lógico, agindo de maneira responsável e construtiva no desenvolvimento básico necessário para o exercício da cidadania.

A diretriz que norteia a escola é a integração entre escola, família e comunidade. A instituição atende ao Ensino Fundamental - Anos Finais - Ensino Fundamental - Anos Iniciais. É um espaço acessível aos portadores de deficiência com suas dependências adaptadas. Atualmente o número de funcionários é de noventa servidores e possui atividades complementares como: artes, cultura e educação patrimonial - outra categoria de arte e cultura, educação ambiental e desenvolvimento sustentável - educação ambiental, esporte e lazer - futebol e futsal. Tem internet com banda larga e atualmente conta com 23 computadores para uso dos alunos e quatro para uso administrativo segundo os dados do último Projeto Político Pedagógico (PPP E2, 2014).

A **E2** (2014) tem uma **G2** (2014) formada em pedagogia, está na escola desde 2005, foi professora e assumiu a direção em 2009. É completamente envolvida pelo trabalho desenvolvido na escola, demonstrando orgulho pelo tipo de trabalho realizado junto com a equipe da qual cobra compromisso e responsabilidade. É uma escola que está sempre na mídia e isso reflete na

comunidade e nos resultados apresentados nas últimas avaliações do IDEB. A escola é reconhecida e respeitada por apresentar os melhores índices do município, fato que é sempre exposto na mídia de forma positiva e por isso, a procura por vagas. As pessoas têm dificuldade em achar vagas disponíveis no período de matrícula.

As informações obtidas foram consideradas a partir dos dados coletados, das entrevistas semiestruturadas e dos pressupostos teóricos que nortearam o estudo. As gestoras entrevistadas foram comprometidas com o trabalho realizado, demonstrando satisfação em poderem colaborar, dividindo suas experiências e práticas desenvolvidas nas instituições em que atuam. Percebeu-se que ambas, levam em conta o contexto no qual estão inseridas, procurando superar os obstáculos, não em função de estereótipos negativos sobre carência e dificuldades dos alunos, mas acreditando no potencial, seu, como gestoras e dos alunos.

As entrevistas foram previamente agendadas e todas as gestoras haviam reservado tempo para participar da pesquisa. Não houve interrupções durante as conversas, isto demonstra que as gestoras estavam preparadas e costumam trabalhar com planejamento em suas práticas. A entrevista procurou explorar assuntos como:

- Formação e tempo de atuação na gestão.
- Ações desenvolvidas na escola em relação ao índice do IDEB.
- Gestão e compartilhamento dos resultados do IDEB com os pais, alunos e professores.
- As estratégias para o compartilhamento da informações e quais são as ações pedagógicas conjuntas realizadas nessa escola para melhorar os resultados do IDEB.
- A influência do IDEB na aprendizagem da Escola.
- O papel do gestor escolar frente aos resultados das avaliações externas.

Para um maior entendimento e buscando responder as questões acima descritas, é relevante saber a importância que as gestoras atribuem ao papel da gestão democrática na escola, levando em conta as respostas elaboradas e o estudo realizado. Este trabalho baseou-se em um estudo qualitativo, descritivo e exploratório da realidade pesquisada.

Com o intuito de identificar as falas das entrevistadas será utilizado um código: gestora 1 **G1** (2014), gestora 2 **G2** (2014). A seguir apresento as análises que foram possíveis realizar.

A primeira entrevistada, **G1** (2014), é formada em Magistério e Pedagogia, foi professora em todas as séries do Ensino Fundamental I, assumiu a coordenação pedagógica por dois anos e a partir dessa experiência, começou a perceber o quanto é difícil gerir uma escola. Atualmente está na vice-direção eleita com voto direto, desde 2008, em uma equipe diretiva com uma proposta de gestão democrática.

A **G2** (2014) tem formação em Magistério e Pedagogia fez graduação em Supervisão Escolar. Está na direção da escola desde 2005, oscilando período de duração na vice-direção e direção. É completamente envolvida pelo trabalho desenvolvido na escola, demonstrando orgulho pelo tipo de trabalho realizado junto com a equipe da qual cobra compromisso e responsabilidade.

Dentro do aspecto específico da trajetória profissional na área da educação, todos os sujeitos do nosso estudo ressaltaram a importância do tempo de vivência profissional para que elas pudessem, enquanto gestoras, desenvolver o papel de promotora de uma gestão democrática dentro da escola. Para elas isso confere uma espécie de identidade dentro das escolas em que elas estão inseridas.

Percebemos com isso que o desenvolvimento pessoal é indissociável do desenvolvimento profissional, as instâncias formativas têm que abrir espaços para essa compreensão. Para Nóvoa (1997),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1997, p.25, grifos do autor.)

É dentro deste contexto que as entrevistadas consideram importante para o gestor escolar ter uma formação acadêmica, pois deve ter conhecimento e experiência para argumentar com todos os envolvidos na escola e chamar para a responsabilidade e compromisso com relação aos resultados das avaliações. “Esta formação, sobre a qual se poderá desenvolver a experiência escolar, bem como

outros conhecimentos adquiridos pela formação continuada em serviço, é imprescindível para a formação do futuro dirigente escolar” (PARO, 2001, p.61).

### **3.2 Os resultados no SAEB das escolas pesquisadas - Anos de 2011 a 2013**

O objetivo desta pesquisa é analisar as avaliações externas e suas implicações na gestão escolar, por isso, optou-se por entrevistar as gestoras das escolas que apresentaram melhoria nos resultados das últimas edições do IDEB, conforme dados publicado pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Conforme o que já foi dito anteriormente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (BRASIL, 2011).

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC- também denominada "Prova Brasil"<sup>3</sup>, trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (BRASIL, 2011). O IDEB é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota seis em 2022, correspondente à qualidade de ensino em países desenvolvidos.

---

<sup>3</sup> As médias de desempenho e a distribuição do desempenho dos estudantes por nível são calculadas considerando o Plano Amostral da avaliação, que engloba as escolas que participaram da parte amostral (3.392 escolas públicas e particulares) assim como aquelas escolas que participaram da parte censitária, chamada Anresc (Prova Brasil) (55.924 escolas). Essa sinopse fornece informações para as agregações Unidade da Federação, Região e Brasil, e tem como objetivo ampliar o entendimento e as análises possíveis a respeito dos resultados da Aneb e Anresc (Prova Brasil) (BRASIL, 2011).

O quadro abaixo demonstra a evolução dos resultados nas escolas estudadas.

Quadro 1 – **IDEB**: Observado e Metas projetadas

	2011 Atingido	2011 Meta MEC	2012 -	2012 -	2013 Atingido	2013 Meta MEC
Escola E1	5,2	5,2	-	-	5,0	5,5
Escola E2	6,6	6,2	-	-	6,5	6,4
Diferença	1,4	1,0	-	-	1,5	0,9

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP – Anos Iniciais

Diante deste quadro demonstrativo, torna-se cada vez mais evidente que em relação aos avanços nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, não há mais lugar nessa sociedade atual para uma escola sem condições adequadas de organização e funcionamento, sem espaço para a definição, discussão e organização de seus processos.

Para a **G2** (2014) da **E2** (2014) é preciso uma escola com identidade e compromisso com os alunos e com a sociedade, com valores e visão de futuro, com missão e objetivos claros, com estratégias de ação e metas de desempenho. O resultado desse conjunto de coisas aparece de forma positiva nas avaliações sejam elas internas ou externas.

Conforme Lück (2007, p. 74), “a participação de todos, nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas fases de atividades, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização”.

De acordo com a **E1**(2014), a instituição melhorou muito o índice nos últimos anos, antes de 2011 a média era 3,8. A preocupação da gestão, na busca pela qualidade do ensino, intensificou-se a partir do momento em que a escola apresentou um baixo índice de aprovação nas séries finais, segundo o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, incluindo a escola no PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

Para a construção dessa escola de qualidade, precisava ser administrada como uma organização viva e solidária em seus objetivos, voltada para o atendimento das necessidades e expectativas de seus alunos, pais, comunidade e

sociedade. Foi também incluída no PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, que tem como objetivo analisar o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e as relações no cotidiano da escola, a fim de definir metas e estratégias, buscando a **melhoria** da qualidade de ensino dos alunos.

Quanto a elaboração do PDE a equipe diretiva precisou reorganizar a sua rotina, proporcionando a toda comunidade escolar espaços de discussão, reflexão e análise de toda a escola hoje e projetar ações para o futuro. Quem elabora e implementa o PDE é o grupo de Sistematização do PDE, que é composto pelo diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos e secretário e por alguns representantes dos professores, nesse caso um de cada turno da escola. Pode-se considerar o PDE como um moderno instrumento de planejamento, que fortalece a **autonomia** da instituição.

O que percebemos foi que com a elaboração e implementação do PDE a equipe diretiva e a toda comunidade escolar puderam refletir, discutir e analisar o funcionamento de todo os espaços da instituição. Entenderam com isso, que a autonomia não é algo desvinculado da **qualidade**. Portanto, “um modelo de gestão democrático participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios”. (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Aprenderam com os resultados baixos, já que estes serviram para projetar o futuro, a fim de elevar e qualificar a aprendizagem dos alunos, pois somente com um planejamento eficaz e parceria pudesse garantir a melhoria da escola e, certamente, uma educação de qualidade.

Por sua vez, a **G2** (2014) da **E2** (2014), acredita no trabalho que realiza há anos. Sempre apresentou bons índices e recentemente excelentes resultados. Diferentemente da escola acima, sempre se manteve positiva e otimista. A equipe é comprometida e fica bem claro que todos ali devem trabalhar da mesma forma e se adequar as normas administrativas e pedagógicas para que a instituição não caia na média no IDEB.

É uma escola que tem uma proposta pedagógica consolidada e sempre trabalha com o grupo a ideia de parceria, cooperação e colaboração. Compete aos gestores criar condições estimulantes para o exercício das capacidades e aptidões necessárias para o bom desempenho profissional e para **qualificar** a aprendizagem



dos alunos. Esse é o motivo pelo resultado ser tão positivo. Acreditamos que isso tem a ver com a confiança que depositamos no grupo.

Quanto a isso, Lück (2007, p. 92) acrescenta:

A confiança e a reciprocidade entre os membros de uma equipe constituem condição essencial para o bom funcionamento de uma unidade social de trabalho, caracterizada a partir do desenvolvimento da ética entre os companheiros de trabalho e do espírito de credibilidade. Sem tais condições, o que se tem é um grupo que atua desarticuladamente, sem maximizar e integrar seus esforços. Portanto, sem serem efetivas na ação educacional (LÜCK, 2007).

Isso nos mostra claramente que o foco na gestão democrática na escola faz a diferença, pois, as escolas se organizam melhor quando todos os envolvidos assumem a responsabilidade pelos resultados e querem contribuir para as mudanças. As prioridades e objetivos mais claros e definidos pela gestão melhoram as relações entre a equipe diretiva e os outros segmentos da escola qualificando o clima de trabalho possibilitando maior disponibilidade de experiências para o processo ensino e aprendizagem.

A competência de uma gestão democrática, nesse caso, foi muito importante para que as escolas alcançassem melhoria nos índices do IDEB e o gestor teve um papel fundamental nesse processo, pois possibilitou o envolvimento de todos para que as **ações** acontecessem e os resultados melhorassem. (grifo nosso).

Para Libâneo (2004), o diretor desempenha o papel de um líder, ou seja, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, **articulando** a **adesão** e a **participação** de todos os segmentos da escola na gestão de um objetivo comum, que faz a diferença e implanta ações que leva a obter resultados satisfatórios para a instituição como um todo. “Como gestor da escola, como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos e financeiros” (LIBÂNEO, 2004, p.113).

Percebemos a partir dessa fala do autor que a gestão democrática é destacada como um novo estilo de gestão da prática educativa, significando um avanço na construção da escola como espaço público. É a ação, articulação, participação e adesão de todos em prol de um bem comum. A reorganização dos tempos e dos espaços escolares, tanto dos professores como dos alunos, é considerada fundamental para que propostas pedagógicas se tornem realidade. A descentralização de funções para a escola muda o perfil do cargo de diretor, que

passa a exercer novas funções sobrecarregadas de trabalho, alterando as características da gestão escolar. Isso é muito positivo, pois demonstra qualquer ato em prol de uma ação educativa de qualidade é de responsabilidade de todos.

### **3.3 O entendimento dos gestores sobre o que é avaliação externa e o reflexo dela na gestão democrática**

No que tange a educação básica segundo o MEC, as metas do PDE contribuem para que as escolas e secretarias de educação possam viabilizar o atendimento da qualidade da educação aos educandos. Para se conseguir efetivamente, atingir as metas traçadas para a educação é necessário, em primeiro lugar, que as iniciativas do MEC, possam beneficiar as crianças em sala de aula.

Conforme Libâneo (2004, p.74), “a busca da educação escolar de qualidade depende da conjunção de vários objetivos e estratégias”. É necessário alertar que a reorganização das escolas, as mudanças nas práticas de gestão, mesmo que se baseiem na democratização nos processos organizativos e decisórios, por si só, não resolvem os problemas do ensino e do baixo rendimento escolar dos alunos.

Portanto, os processos de organização e gestão das escolas, a avaliação dos resultados por meio de provas ou exames nacionais, a modificação dos currículos e os modernos equipamentos, todos são fatores imprescindíveis para promover a qualidade, mas eles devem ser considerados como meios, não como fins.

Para a **G1** (2014), a avaliação externa serve como termômetro que aponta para necessidade de mudanças e se não for bom o resultado é preocupante para a gestão que deve começar a intensificar o trabalho pela busca da **qualidade** do ensino. Intensificar o trabalho a partir do momento em que a escola apresenta um baixo índice de aprovação é chamar todos os envolvidos no processo educativo, dentro e fora da escola, a responsabilidade.

A **G2** (2014) argumenta que, em relação ao IDEB, todos almejam por bons resultados, mas se eles não acontecem abala a todos da instituição e fora dela, pois todos queremos uma escola de **qualidade**. Com instalações em quantidade e em condições adequadas de funcionamento e que tem assegurada a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação da escola. O aluno, nesse caso, precisa saber por que ele está sendo avaliado. (grifo nosso)

De acordo com Luckesi (1997, p. 89), os resultados manifestados por meio dos instrumentos de avaliação poderão auxiliar o aluno num processo de automotivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos de aprendizagem.

Na concepção de Hoffman (2005, p.15) a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”.

A escola deve assumir que a qualidade é construída de maneira decisiva por seus integrantes, assumindo um compromisso claro e inequívoco de desempenho junto à comunidade a que está inserida.

Percebemos na resposta desse item da entrevista que, tanto para **G1** (2014) quanto para **G2** (2014), à avaliação externa da escola é parte do processo e deve acontecer em busca da qualidade, pois os resultados dessas escolas dizem o porque delas (as avaliações) existirem e serem importantes.

Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as comunidades a partir da comunidade escolar. “É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (MEC, 2009, p. 30).

Assim, só têm sentido falar em escola de qualidade ou escola eficaz se consideramos um conjunto de qualidades ou de aspectos envolvidos. Isso significa dizer, no entanto, que é fundamental identificar e apontar elementos constituintes comuns de uma boa escola ou escola eficaz, identificando as similitudes a serem consideradas para essa qualificação, mesmo tendo em conta que as escolas de boa qualidade são produzidas em realidades e em condições objetivas bastante diferenciadas.

As pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem sócio-econômicas e culturais dos alunos, a desvalorização

profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação.

Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou escola que apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem.

Portanto, é de fundamental importância avançar no debate sobre os conceitos e definições de qualidade e vislumbrar a possibilidade de construção de dimensões e fatores que expressem relações de: a) validade – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; b) credibilidade – tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; c) incorruptibilidade – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção; d) comparabilidade – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo. (DARLING-HAMMOND, 1991)

Então, a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

### 3.3.1 A gestão escolar frente aos desafios e perspectivas postos pelas avaliações externas

Pensar em soluções e refletir sobre pontos que nos façam pensar em caminhos alternativos na melhoria do processo avaliativo do contexto escolar é essencial. Então, até que ponto as avaliações devem ser exclusivamente internas, eliminando-se a ocorrência de avaliações externas? Ressaltamos que quando nos referimos a avaliações internas temos em mente as que são realizadas pelas escolas.

É evidente que a **avaliação** na escola é parte do processo formativo, constituindo o trinômio ensino-aprendizagem-avaliação, sob orientação do professor. A avaliação interna pelos órgãos centrais do sistema é imprescindível, para fins de acompanhamento e reorientação dos procedimentos, se for o caso,

além de constituir-se em fonte de desenvolvimento de competências e de apropriação de novas tecnologias por parte do pessoal do próprio sistema.

Do ponto de vista da **G1**(2014),

A avaliação só faz sentido se tiver a finalidade de buscar novos caminhos para a aprendizagem. Então, a avaliação baseada na lógica da prova, serve para reconhecer formalmente a presença ou ausência de determinado conhecimento.

Ao lado disso, estão as avaliações externas que são realizadas quase sempre por proposta dos órgãos diretivos do sistema (Ministério da Educação; Secretarias de Estado da Educação), são recomendáveis, na medida em que representam um trabalho não comprometido com a administração educacional e as políticas que a orientam; são avaliações que traduzem uma visão de fora e supostamente isenta em relação a possíveis idiosincrasias próprias dos sistemas educacionais.

Estas avaliações, entretanto, como serão analisadas mais adiante, representam um problema, quando abrangem regiões com grande amplitude de variação nas suas condições sociais, econômicas e culturais, face à ocorrência de possíveis comparações destituídas de sentido e a generalizações comprometidas, tendo em vista as diversidades apontadas que deveriam ser levadas em consideração na constituição de escores compósitos com valores agregados que traduziriam a maior ou menor influência da escola no desempenho educacional dos estudantes avaliados.

Independentemente de estar ou não entre aquelas com IDEB mais baixo, a escola pode promover sua avaliação qualitativa interna. Essa avaliação, se feita com profundidade e visão crítica, pode gerar boas idéias. É assim que se deve pensar o processo avaliativo. Sabemos que uma escola pode se desenvolver muito mais por meio da avaliação que ela faz de si mesma e a avaliação externa deve ser tomada, apenas, como uma fornecedora de dados complementares.

Muitas cidades tomaram essa iniciativa, pois isso estimula a mapear e encontrar possíveis soluções para os problemas. Cada escola deve criar um roteiro de análise, orientado a considerar os números dentro de seu próprio contexto social, cultural e econômico. A **avaliação** deve ser incentivada em todas as escolas, incluindo as que obtiverem os melhores resultados no exame.

É necessário também explicar aos professores e aos diretores para que entendam o que os dados do IDEB significam para promoção de ações para cidadania. Há também muita desinformação e problema de comunicação do MEC com as escolas, dos gestores e dos próprios professores.

Não há discussão sobre os dados, e sobre para que eles vão servir. Mas será que as políticas públicas não estão sendo feitas “à distância”, sem uma participação efetiva dos professores, sem ouvir quem está na ponta? Afinal, fica difícil participar de um processo quando ele é apenas imposto, mas que é preciso que os dirigentes regionais também ajudem a disseminar a informação. É como se o IDEB tivesse existido somente quando foi divulgado, mas depois esquecido.

Diante disso, as **G1** (2014) e **G2** (2014) consideram que, “a avaliação externa só faz sentido se tiver a finalidade de buscar novos caminhos para a aprendizagem.” Para elas, a avaliação baseada na lógica da prova, serve apenas para reconhecer formalmente a presença ou ausência de determinado conhecimento.

Por isso, é imprescindível, nesse momento, uma maior aproximação entre a universidade e a Educação Básica como uma possível solução para o hiato entre o Ministério e as escolas, bem como para o desenvolvimento de boas práticas de avaliação interna. É preciso ajudar os professores, ouvindo sobre suas necessidades e dificuldades.

Possibilitar momentos de aproximação para desenvolver pesquisas que possam ir além de constatar o que está ruim. Precisamos de interação de verdade entre a escola e a universidade, precisamos de avaliações qualitativas que discutam efetivamente as possibilidades de melhoria que não fiquem apenas apontando o lado negativo.

Concluimos que a educação é um direito de todos os cidadãos, assegurando-se a igualdade de oportunidades. Inseridas neste contexto, ao estudarem, as pessoas passam muitas e muitas vezes pela avaliação, cujos aspectos legais norteiam o processo educacional através dos regimentos escolares. Assim, as avaliações são tidas como obrigatórias e, através delas, é expresso o “*feedback*” pelo qual se define o caminho para atingir os objetivos pessoais e sociais.

Quanto às **ações desenvolvidas pela escola para a melhoria do IDEB**, responderam que:

As **G1** (2014) e **G2** (2014) acreditam que quando todos os grupos envolvidos têm uma preocupação em melhorar a qualidade à escola ganha. Várias ações com certeza contribuíram para melhorar esses índices. A **participação** da comunidade na escola. Tivemos algumas ações como à parceria da professora de Ensino Religioso e outras professoras juntamente com a orientadora para trabalhar as questões de Bulling, valores: com uso de literatura infantil para os menores, liderança principalmente porque os alunos fazem eleição de líderes de turma. (grifo nosso)

Essas ações certamente aconteceram com base em um **planejamento** prévio. Para Libâneo (2004, p.149): “o processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões”. (grifo nosso)

Por isso, a **G1** (2014) e **G2** (2014) informaram que fizeram, além das **reuniões** pedagógicas, algumas reuniões extras para discutir e refletir assuntos importantes de aprendizagem tanto dos anos iniciais como as séries finais. (grifo nosso)

Essa questão nos remete a pensar com Vasconcellos, (2008, p.182) “a transformação na avaliação não se restringe a um esforço isolado do professor, mas é fruto de um trabalho coletivo”.

Muitas vezes, a escola, resiste a mudanças em relação à avaliação, mudar é necessário. A criação de uma nova cultura avaliativa implica sim na participação de todos os envolvidos em reuniões e no processo de aprendizagem para podermos avançar.

A formação continuada é outro elemento em destaque que envolve tanto o setor pedagógico, como o técnico e o administrativo. É a condição para a aprendizagem permanente e também para o desenvolvimento pessoal e profissional. (grifo nosso)

Segundo as **G1 e G2** (2014), ocorreu a capacitação de todos os professores para trabalhar com projetos que estimulem e consolidem a aprendizagem. É um

momento de aprendizagem para todos os envolvidos. O desenvolvimento desta ação pelas equipes gestoras tem a ver com o que explica Libâneo (2004, p. 227-228):

Uma formação permanente [...] torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de ser e aprender reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos.

Frente a isso, a formação continuada deve possibilitar flexibilidade e mudança nas práticas exercidas em sala de aula, auxiliando os docentes a conscientizar-se das dificuldades encontradas atualmente e buscando meios para enfrentar tantos desafios.

Para a **G2** (2014), o retorno que estamos tendo agora é em função de um trabalho que acontece há muitos anos. Um dos fatores que marcou essa melhora foi o momento que os professores passaram a ser concursados e não houve mais tantas transferências dos docentes, a partir daí começamos a **consolidar** uma metodologia na escola que até então, iniciava-se um trabalho e não tinha uma continuidade devido as constantes mudanças dos professores. (grifo nosso)

Os conselhos de classe foi o maior “termômetro” para medir o que estava falhando, como por exemplo, a turma com maior índice baixo de **rendimento**. Por isso, desenvolvemos ações como aulas de reforço escolar no contra turno, encaminhamento de alunos a médicos especialistas. (grifo nosso)

Resumindo, as duas gestoras, **G1**(2014) e **G2** (2014) nesse item, destacam **ações** voltadas para parceria, reuniões, acompanhamento efetivo, formação continuada e o conselho de classe e participativo. Apontam a participação dos pais como questão central para melhoria dos resultados, esforço de tempo e muito trabalho, refletidos na representação das instâncias colegiadas como o CPM e Conselho Escolar.

De acordo com a **G1** (2014), “a cada ano percebemos uma grande evolução nos índices de aprovação. Quanto à **evasão**, o índice é basicamente zero, isso é fruto do trabalho efetivo, principalmente, com as famílias.” (grifo nosso)

Observamos com isso que as ações desenvolvidas nas escolas pesquisadas demonstram o quanto os profissionais estão envolvidos e preocupados em oferecer uma melhoria na qualidade do ensino.



O conselho de classe é o momento de trocar informações sobre a vida do aluno dentro e fora da escola e por isso funciona como termômetro contribuindo para melhorar o rendimento e por um fim na evasão. São ações necessárias que vem colaborando para o crescimento das instituições, pois todas procuram levantar os problemas, propõe soluções e planejam atividades que vão ao encontro à superação das dificuldades encontradas.

Conforme nos alerta Paro (2000, p.104):

É urgente que se estabeleçam padrões mínimos de qualidade a serem alcançados por meio do oferecimento de conteúdos relevantes e métodos pedagógicos consentâneos com os objetivos democráticos da escola, ao mesmo tempo em que se desenvolvam processos coletivos de avaliação de todo o processo escolar que permitam subsidiar e controlar a efetiva busca desses objetivos.

A preocupação com o provimento de um ensino de qualidade para os alunos deve priorizar formas eficazes de se proceder à avaliação do processo escolar. Diante disso, os conselhos de classes mencionados pela **G2** (2014), por exemplo, não pode mais continuar sendo instâncias meramente burocráticas, onde apenas se justifica o baixo rendimento do aluno, mas sim, prever ações que avaliem o próprio sistema escolar como um todo, com a presença dos alunos e pais, isto é, a avaliação do processo.

Nesse sentido a finalidade da avaliação é um aspecto crucial, já que determina, em grande parte, o tipo de informações consideradas pertinentes para analisar os critérios tomados como pontos de referência, os instrumentos utilizados no cotidiano da atividade avaliativa. Por isso, um planejamento de qualidade feito com a participação de todos e com base nos dados de rendimentos apresentados é imprescindível para consolidar o sucesso escolar e evitar a evasão.

**Sobre o compartilhamento e divulgação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB** relataram que:

Todo espaço educativo deve criar condições para a existência da divulgação e troca de informações. Isso deve ser uma característica permanente das escolas.

Notamos na entrevista que as **G1(2014)** e **G2(2014)** se preocupam em divulgar os resultados, segundo a **G1(2014)**:

“Tudo é discutido nas reuniões de professores por séries/anos e nas pedagógicas, não pelo resultado em si, pela nota, mas sim, que progresso estamos conseguindo, teria que haver um maior comprometimento com questão ao governo para melhoria das escolas, mas vamos fazendo o que está ao nosso alcance.”

Essa afirmação vem ao encontro de Ferreira (2000, p.71) quando diz que “a participação se fundamenta no exercício do diálogo entre as partes. Esta comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferentes formações e habilidades”.

Percebe-se o esforço das gestoras em criar os espaços de compartilhamento de informações onde todos os envolvidos possam atuar de forma participativa na construção de uma proposta **coletiva**. Isso envolve a família que de acordo com Paro (2001, p.88), “a qualidade do ensino escolar não se pode dar alienada da família”. (grifo nosso)

É a partir de uma concepção mais voltada para família e para o processo de construção e reconstrução do conhecimento que se precisa trabalhar com os professores, dentro de outros parâmetros, em consonância com novos padrões de aprendizagem, que emergem do exercício profissional e das experiências. É preciso ter em mente que o processo educativo é coletivo. Por isso, é importante que a família seja parte desse processo e as reuniões pedagógicas sejam produtivas e coletivas, pois é um espaço de crescimento profissional e pedagógico.

No que se refere ao **IDEB e sua influencia na aprendizagem** as mesmas responderam:

A preocupação com o provimento de um ensino de qualidade para os alunos deve priorizar formas eficazes de se proceder à avaliação do processo escolar. Isso refletirá nas avaliações. Por isso a **G1(2014)**, acredita que o IDEB mostra boa parte dos resultados, principalmente os imediatos, pois depende de uma nota, estamos realizando uma prova não tem como esconder porque é o **resultado** de uma

avaliação. Todos querem a melhoria dos resultados, por isso nos alerta Paro (2000, p.104),

É urgente que se estabeleçam padrões mínimos de qualidade a serem alcançados por meio do oferecimento de conteúdos relevantes e métodos pedagógicos consentâneos com os objetivos democráticos da escola, ao mesmo tempo em que se desenvolvam processos coletivos de avaliação de todo o processo escolar que permitam subsidiar e controlar a efetiva busca desses objetivos.

Como descrito pela **G2** (2014), a partir desse diagnóstico, trabalhamos novamente em cima do que foi demonstrado pelos alunos, para que aconteça uma aprendizagem mais efetiva, para melhorar ainda mais nosso IDEB, então significou melhoria sim. Devemos tirar os pontos positivo disso, acredito que não é real o resultado que dá, mas quando vimos que a maioria dos alunos foi bem na prova e ficamos satisfeitos e a nossa média subiu muito, isso foi muito positivo.

A **G1**(2014) e **G2**(2014) tiveram a mesma opinião concordando que o IDEB mostrou a realidade da aprendizagem das escolas e reforçam a importância do trabalho coletivo e acham válidas as avaliações para diagnosticar a situação em que se encontra a escola. Todas concordaram que o IDEB significou melhorias para as instituições.

As respostas positivas das gestoras ao significado de melhoria para a escola em relação às avaliações reportam-se ao esforço coletivo de todos os envolvidos. Essa questão nos remete a pensar com Vasconcellos, (2008, p.182) “a transformação na avaliação não se restringe a um esforço isolado do professor, mas é fruto de um trabalho coletivo”.

As gestoras têm ciência em relação às avaliações externas de ser um dispositivo voltado para regulação das práticas pedagógicas. Elas tiram o lado positivo dessas avaliações, pois possibilita a escola fazer um diagnóstico da situação em que se encontra a instituição e através disso criam ações para melhorias.

Para tanto, o gestor escolar deve favorecer um ambiente integrador em sua instituição, buscando a valorização, desenvolvimento e envolvimento de todos fazendo com que saibam o que são, qual a importância e como ocorrem essas avaliações.

Como caracteriza de forma clara e objetiva a **G2** (2014) sobre o gestor: “Deve ter visão pedagógica em todas as suas ações, pois, a finalidade de todo o trabalho é

ser integrador e viabilizar que a relação entre ensino e aprendizagem se concretize e chegue ao resultado esperado.”

Sobre o papel do gestor escolar frente às avaliações externas, descreveram que:

O trabalho do gestor aparece quando ele coordena uma análise eficaz da situação da escola e organiza o que é preciso fazer para que ela atinja resultados positivos. A atuação do gestor é um dos fatores que mais influenciam no processo ensino aprendizagem e conseqüentemente afetará os resultados das avaliações sejam internas ou externas.

Ao falar do papel do gestor escolar frente aos resultados das avaliações externas, as gestoras demonstraram segurança em suas respostas, mencionando que não é um trabalho muito fácil, mas destacam que as medidas que vem sendo adotada com a finalidade de promover a partilha do poder entre diretores, professores, pais, alunos, funcionários é o que denominamos de gestão democrática e visão facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas às realizações de suas finalidades. (grifo nosso)

De acordo com as duas entrevistadas, **G1**(2014) e **G2**(2014), o papel do gestor é bem difícil, mas consideram as avaliações externas positivas, pois favorece fazer um diagnóstico da escola, realizam com isso uma auto avaliação, permite um olhar diferenciado como gestoras, o que devemos melhorar e buscar para melhor atender a comunidade escolar.

Como afirma a **G1**(2014),

Procuro melhorar cada vez mais a minha prática pedagógica, buscando um ensino de qualidade. É refletir, não só diante do resultado sobre aquele número, mas tudo o que está acontecendo na escola, no entorno. Debater com os grupos, as diferentes instâncias como o conselho escolar. Isto é encaminhar ações a partir do que se pensou e se discutiu para melhorar não só os índices, mas a qualidade do que está sendo ensinado e aprendido em si.

Com base na entrevista, acreditamos que as gestoras estão cobrando mais dos pais, professores e dos alunos para que haja uma parceria efetiva, através da

partilha, para melhorar cada vez mais. Realmente é ter um olhar atento, encontrar a solução que muitas vezes não tem, é procurar maneiras adequadas para resolver os problemas. Em relação a prática do gestor a **G2** (2014) conclui que,

Percebemos com isso, que o trabalho do gestor mudou muito e aparece de forma mais positiva quando ele coordena uma análise eficaz da situação da escola e organiza, dentro de uma gestão democrática, o que é preciso fazer para que a instituição atinja seus resultados.

A ênfase dada à **gestão democrática** é muito importante, pois precisa ser de uma prática que oportunize a ação/reflexão conjunta, contribuindo para a qualificação continuada do fazer pedagógico.

Concordamos com as gestoras, tudo isso faz parte de uma gestão democrática e certamente os resultados positivos do IDEB tem a ver com o reflexo de um trabalho coletivo. O gestor é o responsável direto pela escola, é quem vai responder pelos resultados positivos ou não, por isso deve ter a visão do todo. Além da função burocrática que exerce, precisa também conhecer o pedagógico e desenvolver as relações interpessoais, cordialidade, harmonia e princípios éticos no ambiente de trabalho.

Sabemos que são raras as escolas que têm a gestão democrática como uma prática incorporada em seu dia a dia, indicando que a gestão escolar ainda se encontra fortemente centralizada na figura do diretor, não sendo comum a atuação desse profissional como articulador de uma equipe, mas como um centro de decisões isoladas e de responsabilidades junto aos sistemas educacionais que pouco se articulam com os anseios da comunidade escolar.

Diante do exposto, “as funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativos e existem em função do campo educativo” (LIBÂNEO, 2004, p.217).

Foi possível perceber que numa determinada administração, não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas intimamente relacionadas com a natureza e os propósitos da escola administrada e que necessita contar com um gestor comprometido, que esteja inserido na realidade da escola, exercendo um papel de integração junto às famílias, os alunos, funcionários e

principalmente com os professores para que todos possam identificar e trabalhar os problemas permitindo o melhor resultado no IDEB.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos colocamos na posição de pesquisador e precisamos extrair algumas considerações relevantes a partir dos postulados teóricos e as reflexões aqui desenvolvidas, cabe iniciar com a retomada do foco de investigação: Qual é a influência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) na organização e gestão do Ensino Fundamental I em duas escolas municipais de São Leopoldo (RS)?

Para responder a essa inquietação e tema principal da pesquisa, foi construído um referencial teórico e posteriormente trazidos os dados coletados e analisados, discutidos e interpretados. São informações personalizadas através das entrevistas realizadas com as gestoras a fim de aproximar os aportes teóricos com a prática vivenciada. É importante destacar, diante dos questionamentos abordados que levou a pesquisa que estes, não são definitivos, podendo desencadear muitas outras indagações. Apresento assim, as análises e conceituações que foram possíveis produzir.

A questão da qualidade tem assumido lugar de destaque nas discussões sobre políticas públicas de educação, ressaltando a importância do processo de avaliação, em todos os níveis, para a obtenção de informações sobre a realidade educacional.

Penso que, a qualidade está cercada de avanços e retrocessos, não podemos restringi-la ao ato de diagnosticar e medir conhecimentos, mas ressaltar a pertinência de uma análise detalhada junto aos docentes sobre os diagnósticos emitidos pelas avaliações externas.

Nas falas das gestoras destacou-se ações voltadas para as famílias para a melhoria da qualidade. É aí que entra a necessidade de se providenciar tempos e espaços de contato dos pais no âmbito escolar, como por exemplo, o conselho escolar que deve servir bem a sua finalidade de representação para aumentar os índices do IDEB. Isso é uma constante preocupação nas práticas das gestoras.

Portanto, a qualidade da educação e conseqüentemente os índices do IDEB nasce e cresce à medida que se fortalece o processo de gestão democrática em substituição ao modelo da gestão autocrática que se caracteriza por uma estrutura

centralizadora do poder, assim, não cabe mais a figura do gestor centralizador, pois quem desempenhar esse papel está fadado ao insucesso da gestão escolar. O ideal é ter uma postura democrática, ser profissional, mediador, facilitador, onde compartilha funções e passa a trabalhar junto a equipe.

No que concerne às avaliações externas, duas gestoras concordaram que o resultado do IDEB mostra a realidade da aprendizagem das instituições em que atuam. Uma discorda achando que o resultado não é real, porém ambas trabalham o lado positivo das avaliações, pois dessa forma fazem um diagnóstico da realidade das escolas e desenvolvem ações buscando a melhoria da aprendizagem.

A partir dos relatos das mesmas, também foi possível constatar que os resultados do IDEB são compartilhados com a equipe e estão afixados em local visível a todos, bem como, procuram avaliar os aspectos em que os alunos se destacaram ou não para que o desempenho melhore cada vez mais.

O ato de possibilitar aos educadores a oportunidade de analisar de perto os resultados obtidos por essas avaliações torna-se uma forma de contribuir com a reflexão sobre as várias possibilidades de intervenção pedagógica, pois o ato de avaliar deve estar a serviço da aprendizagem.

Constatou-se que as gestoras pesquisadas tentam desempenhar suas atribuições tanto burocráticas, como pedagógicas nas instituições visando sempre contemplar o todo, sem perder o foco principal que é a aprendizagem. Ambas possuem a característica essencial que compete a um gestor, liderança, mesmo segundo elas, não ser uma tarefa muito fácil, mas buscam fazer o melhor.

Com isso, não basta que haja na equipe pessoas que apenas administrem a realização das metas, objetivos, recursos e meios já previstos, o gestor escolar deve favorecer um ambiente integrador em sua instituição, além de exercer sua liderança administrativa e pedagógica, buscando a valorização e desenvolvimento de todos na escola.

Os resultados encontrados e analisados à luz do referencial teórico levaram a constatação de que a gestão democrática é muito importante para melhoria dos resultados do IDEB e um gestor democrático tem grande importância nesse processo avaliativo dentro e fora da escola, pois, compete a ele, ter um olhar atento da instituição, refletir, inovar, incentivar a formação continuada, auto avaliar-se, retomar os projetos institucionais que são permanentes e abrangem a escola como



um todo. Assim como, ter a responsabilidade de articular o trabalho em conjunto, com liderança, a fim de promover a mobilidade contínua dos envolvidos no processo educativo sejam eles, professores, funcionários, alunos ou mesmo a comunidade, para assim favorecer o compartilhamento dos conhecimentos, orientado para a obtenção de resultados positivos no IDEB.

Diante do estudo até aqui desenvolvido, consideramos ainda que mesmo que avaliar implique alguma espécie de medição, a avaliação é muito mais ampla que a medição ou a qualificação, embora se trate de um processo, está inserida em outro muito maior que é o processo ensino-aprendizagem.

Transformar a prática avaliativa significa questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, organização e suas normas burocráticas. Significa também mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, das funções docentes, entre outras.

A educação ressignifica-se por meio de um ensino que possa atender as demandas dos alunos inseridos em um contexto histórico e social complexo, bem como de uma prática educativa planejada e sistematizada durante um longo e contínuo período. Essa prática deve propiciar qualidade ao processo educacional ao criar condições e oportunidades para o desenvolvimento de capacidades, e para que os alunos aprendam conteúdos necessários para enfrentarem e resolverem diferentes modalidades de desafios, assegurando-lhes o direito de uma aprendizagem significativa imprescindível à atuação crítica e transformadora.

E ainda, a partir desta compreensão do papel social da escola como espaço democrático de construção de conhecimentos e realização de aprendizagens, concluo, portanto, que o papel da gestão democrática escolar é essencialmente pedagógico e embora muito demarcado por aspectos administrativos estes só tem sentido para realização de determinados fins.

Desse modo, por meio de uma gestão participativa o gestor escolar tem o desafio de provocar mudanças nas práticas pedagógicas que promovam a qualidade da educação oferecida visando atingir as metas estabelecidas, construindo a identidade da escola e respeitando a identidade dos sujeitos que dela fazem parte.

Concluimos diante do exposto, que este estudo procurou contribuir para visão da gestão escolar democrática que funciona como um motor propulsor para articulação de processos educativos e relação dos envolvidos – professores,

funcionários, alunos e comunidade – na busca de um ambiente escolar que seja traduzido e representado a partir da sua realidade nas avaliações externas e com o entendimento do que sejam as políticas públicas com seus avanços, entraves e possibilidades em consonância aos resultados apresentados pelo IDEB.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, Ano 2002.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Item 2001: Novas perspectivas**. Brasília: Inep, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 193 p.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Braga/Portugal, v. 16, n. 2, 2003. Disponível em: [www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350495029.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf). Acesso em: 22 jun. 2014.

CONDEMARÍN, Mabel e MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. trad. Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2005.

DARLING-HAMMOND, L. e ASCHER, C **Creating accountability in big city schools**. Urban Diversity Series, nº 102, 1991.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e capitalismo real**. 1995. Teoria do Capital Humano.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2005, 35ª ed. Revista.

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 2 jun. 2011.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Caderno de Gestão.

LUCKESI, Cipriano Carlos et.al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 232 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 5. ed. São Paulo, Cortez, 1997. 180 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986. 99p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da Escola: teoria e prática.** 5ª ed. Revista e ampliada - Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). DESLANDES, Suely Ferreira. ROMEU, Gomes. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26.ed. Petrópolis, RJ.: Vozes. 2007.

NERY, A. **Parecer sobre a Matriz Curricular de Língua Portuguesa.** 3. ed. Mimeo Brasília: 2000.

NÓVOA, António. **Entrevista.** Revista Pátio, v. VII, n. 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs). **Organização do ensino no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 3ª ed. 2000.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jerry e colaboradores. **Pesquisa Social Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SAEB 2001: **novas perspectivas**/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2001. 106 p.: il

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002, 3ª.ed.

SILVA, Maria Abádia da. **QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009 219. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 15 de outubro de 2014.

SOUZA. Sandra Zákia Lian de. Educação & Sociedade. Revista Educ. vol. 24 no. 84 Campinas Sept. 2003. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-7330200](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200). Acessado 12 de outubro de 2014.

SÃO LEOPOLDO. E.M.E.F. **Regimento da E.M.E.F** São Leopoldo: E.M.E.F., 2003.

SÃO LEOPOLDO. E.M.E.F. **Projeto Político-Pedagógico**. São Leopoldo: E.M.E.F, 2007.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar: Ensino Fundamental**. São Leopoldo: Prefeitura Municipal de São Leopoldo, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem:** Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora, 9ª ed. São Paulo. Libertad, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelli. **Avaliações Nacionais em Larga Escala: Análise e Propostas.** Revista Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003.

# APÊNDICES

## APÊNDICE 1



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFSM  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**Título da pesquisa:** A influência das avaliações externas no Ensino Fundamental: implicações na Gestão Escolar

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no cargo atual: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na Escola: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na rede municipal \_\_\_\_\_

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Qual a tua formação? Quanto tempo atua na gestão?
- Que ações a escola vem desenvolvendo o índice do IDEB?
- Como gestora de que forma compartilha (com os pais, alunos e professores) os resultados do IDEB?
- Quais são as estratégias para o compartilhamento? Quais são as ações pedagógicas conjuntas realizadas nessa escola para melhorar os resultados do IDEB?
- Qual a influência do IDEB na aprendizagem da Escola?
- Qual o papel do gestor escolar frente aos resultados das avaliações externas?

## APÊNDICE 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título da monografia:** A influência das avaliações externas no Ensino Fundamental: implicações na Gestão Escolar

**Pesquisador responsável:** Lêda Araújo Alves

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

**Telefone para contato:**

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de um questionário realizado \_\_\_\_\_. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente trabalho. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade da Professora Pesquisadora Lêda Araújo Alves. Após este período, os dados serão destruídos.

Sapiranga, 06 de outubro de 2014.

.....

**LÊDA ARAÚJO ALVES**  
**PROFESSORA PESQUISADORA**



## APÊNDICE 3



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFSM  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do estudo: A influência das avaliações externas no Ensino Fundamental: implicações na Gestão Escolar

Pesquisadora responsável: Lêda Araújo Alves

Orientadora: Ana Paula da Rosa Cristino

Instituição: UAB/ UFSM.

Telefone para contato: (51) 81087232

Prezado (a) Colaborador (a):

Você está sendo convidado(a) para responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Este estudo tem como objetivo geral investigar a influência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) na organização e gestão do Ensino Fundamental I.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas que abordam:

- Qual a tua formação? Quanto tempo atua na gestão?
- Que ações a escola vem desenvolvendo o índice do IDEB?
- Como gestora de que forma compartilha (com os pais, alunos e professores) os resultados do IDEB?
- Quais são as estratégias para o compartilhamento? Quais são as ações pedagógicas conjuntas realizadas nessa escola para melhorar os resultados do IDEB?
- Qual a influência do IDEB na aprendizagem da Escola?
- Qual o papel do gestor escolar frente aos resultados das avaliações externas?

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Sapiranga, 06 de outubro de 2014.

---

**LÊDA ARAÚJO ALVES**

## APÊNDICE 4

### Questionário de Pesquisa

- Qual a tua formação? Quanto tempo atua na gestão?
- Que ações a escola vem desenvolvendo para melhorar o índice do IDEB?
- Como gestora de que forma compartilha (com os pais, alunos e professores) os resultados do IDEB?
- Quais são as estratégias para o compartilhamento? Quais são as ações pedagógicas conjuntas realizadas nessa escola para melhorar os resultados do IDEB?
- Qual a influência do IDEB na aprendizagem da Escola?
- Qual o papel do gestor escolar frente aos resultados das avaliações externas?